OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK III. MARZEC 1931 ZESZYT 3

PRZEMÓWIENIE PANA MINISTRA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO DRA SŁ. CZERWIŃSKIEGO

NA POSIEDZENIU SEJMU DNIA 10 LUTEGO 1931 R.

Wysoka Izbo! W dyskusji, jaka się tutaj toczyła, znalazł swój dobitny wyraz zwyczaj, że przy okazji dyskusji budżetowej mówi się nietylko o sprawach mniej lub więcej ściśle z budżetem związanych, ale i o wszelkich innych, danego resortu dotyczących.

Aczkolwiek ta metoda pracy budżetowej parlamentu nie wydaje mi się najlepsza, nie chcąc jednak pozostawić bez odpowiedzi całego szeregu zarzutów, jakie w tej dyskusji pod adresem władz szkolnych padły, muszę być niekonsekwentnym i wkroczyć na teren spraw, które nawet luźno nie wiążą się z budżetem.

Zarzuty, które mam na myśli, możnaby w najkrótszem sformułowaniu ująć tak: pod kierunkiem obecnego Ministra Ministerstwo Oświaty i podległe mu organa wprowadzają politykę do szkoły. To wprowadzanie polityki do szkoły wyraża się: 1) w haśle t. zw. wychowania państwowego, przyczem państwo utożsamia się z rządem i 2) w szykanowaniu nauczycieli, nie będących zwolennikami obecnego rządu.

Odpowiadając na te zarzuty, będę się starał nie ograniczać się do bezpośredniej tylko polemiki i gołej negacji, ale postaram się przedstawić pozytywnie odpowiednie zamierzenia i tendencje Ministerstwa, gdyż liczę na to, że w ich świetle wystąpi dość wyraźnie właściwa wartość samych zarzutów.

Proszę mi jednak wybaczyć, jeżeli w tym celu przynajmniej na chwilę wkroczę w te dziedziny rozważań, które dotychczas, t. j. w poprzednich kadencjach i sesjach sejmowych, dość rzadko były przedmiotem zainteresowania tej Wysokiej Izby.

Oczywiście, ze swojego punktu widzenia ten wzrost zainteresowania traktuję jako objaw dodatni, nie ujemny.

Wysoka Izbo! Gdyby ktoś, znający się na rzeczy, uważnie obserwował z boku ruch, jaki w Polsce po odzyskaniu niepodległości ujawnił się w dziedzinie wychowania publicznego młodzieży, tego zapewne uderzyłoby dziwne napozór zjawisko.

Oto cały ten bardzo żywy, pełen ognia i zapału obywatelskiego ruch obracał się i wyczerpywał dokoła zagadnienia form wychowania, prawie zupełnie nie dotykając głębszej tego wychowania treści.

Dyskutowano z ożywieniem, staczano homeryckie boje polemiczne o formy organizacyjne naszego ustroju szkolnego, dokonano wielkiej i pożytecznej pracy w zakresie unowocześnienia form i środków wychowania i nauczania w szkole, ale co się tyczy celów tego wychowania, celów, które nadają tej pracy właściwy sens i wytyczają zasadniczy kierunek, to w tę dziedzinę prawie wcale nie wkraczano, jak gdyby te cele rozumiały się same przez się, jak gdyby tu wszystko było dane, jak gdyby w tej dziedzinie nie było żadnych pytań do odpowiedzi, ani żadnych zagadnień do rozstrzygnięcia.

Nikomu z tego nie czynię zarzutu, bo gdy się nad tem zastanawiam, to mi się wydaje, że wówczas nie mogło być inaczej.

Jesteśmy jednym z członków wielkiej rodziny narodów cywilizowanych i nietylko w dziedzinie materjalnej, ale i w sprawach ducha podlegamy wspólnym w tej rodzinie przejściom i kryzysom.

A Europa powojenna przedstawia naogół bardzo pstry obraz ideowego rozgardjaszu, z którego naszemu narodowi,

pośpiesznie urządzającemu swe nowe życie w odzyskanem państwie, dość trudno było znaleźć dla siebie jasne a niezawodne wskazania.

To też gdy chodzi o samo nasze społeczeństwo, to było ono tylko wierną minjaturą tego ogólnego obrazu.

To rozbicie ideowe było znakomicie pogłębiane przez wewnętrzne życie polityczne naszego państwa, całkowicie wypełnione przez nieustanną walkę partyj, których przywódcy to zasiadali przy wspólnym stole, by dzielić między siebie pozory władzy, to znów rozchodzili się, by wzajemnie odsądzać się od czci i wiary.

Oczywiście, że w takich warunkach ludzie, pracujący nad ustaleniem zasad naszego wychowania publicznego, nie mogli się oprzeć na żadnej zasadniczej idei przewodniej, bo każda, jakąby wybrali, groziła wpadnięciem w kolizję nietylko z częścią społeczeństwa, ale najprawdopodobniej również z częścią, albo całością aktualnego lub najbliższego rządu.

Mogli ci organizatorzy naszego szkolnictwa sięgać co najwyżej do bardzo ogólnych ludzkich wartości, takich, jak wiedza, inteligencja i t. p., ale przecież ta wiedza i ta inteligencja zyskują swój właściwy walor i sens dopiero wówczas, gdy nie są celem same dla siebie, ale gdy służą do pewnych wyższych, ogólniejszych pozajednostkowych i nieegoistycznych celów.

Nawet religja nie mogła tu być jedynym regulatorem, bo religja, niosąca ludom najwyższą mądrość etyczną wieków, ma cele nietylko doczesne, ale i dalsze, pozaziemskie i nie może przystosowywać swych zasad do potrzeb jednego państwa.

Również jakiś abstrakcyjny ideał człowieka wogóle, człowieka, który za swoją ojczyznę uważa cały świat cywilizowany, nie mógł być ideałem wystarczającym dla organizatorów naszego szkolnictwa, bo nam potrzeba wychować ludzi, którzy z naszej gleby wyrośli, naszym polskim służyliby celom i którzy byliby obywatelami cywilizowanego świata przez to i dlatego, że są dobrymi obywatelami Polski.

Ten brak skrystalizowanego ideału wychowawczego, brak dostatecznie sprecyzowanego celu pracy szkolnej i konieczność ograniczenia swojej uwagi do form i środków wychowawczych nie pozostał bez szkodliwego wpływu na same te środki i na stosujący je personel wychowawczy.

Młyn, który jest w ruchu, a któremu nie dosypują ziarna, poczyna wkońcu mleć sam siebie.

Zapatrzeni w poszczególne przedmioty nauczania, traciliśmy z oczu właściwy przedmiot naszej pracy — duszę wychowanka. Formy dydaktyczne poczęły się stawać czemś oderwanem od głównego celu, dla którego miały być tylko środkiem. W sferach pedagogicznych począł się utrwalać typ szkolarza biurokraty, dla którego szkoła nietylko z konieczności czy niedoskonałości swojej, ale z zasady i reguły miała pozostać czemś, stojącem ponad i poza życiem.

Muszę teraz mówić rzeczy, które nie przypadną do gustu panom posłom z opozycji, a może nawet ich podrażnią. Nie mogę jednak tych rzeczy nie mówić, bo bez nich poglądu, który tu staram się wyłuszczyć, nie mógłbym przedstawić dostatecznie jasno.

Wiem, że panowie nie lubią, gdy się stwierdza, że coś zmieniło się w Polsce na lepsze od maja 1926 r.

Dla mnie, proszę panów, jednym z najdonioślejszych skutków przełomu majowego jest historycznej doniosłości przemiana, jaka się dokonała w naszych wewnętrznych stosunkach politycznych, a polegająca na tem, że kosztem a częściowo i na gruzach partyj politycznych, zwróconych ku obronie swych grupowych interesów, powstał obóz ideowy, hołdujący temu przekonaniu, iż pierwszą i najważniejszą obroną interesów zarówno poszczególnych grup społecznych, jako też interesów ogólnonarodowych jest wzmocnienie zrębów odzyskanego Państwa.

Wysoka Izbo! Gdyby szkoła polska miała pozostać poza życiem naszego narodu i państwa, to przemiana historyczna,

o której mówię, przeszłaby nad nią, jak fala nad martwym kamieniem.

Wiem, że są tacy, którzyby sobie tego właśnie życzyli, a taką skamieniałość szkoły wobec życia za rzecz normalną i pożądaną uważali.

Ludzie ci jednak są albo nieszczerzy, albo grubym ulegają złudzeniom.

Normalnej szkoły dzisiejszej nie da się ani chińskim murem od życia oddzielić, ani pod kloszem szklanym utrzymać.

I wychowujący i wychowywani to przecież ludzie żywi, przynoszący do szkoły swoje uczucia i myśli, wzajemnie na siebie oddziaływujący i poddający się działaniu otoczenia pozaszkolnego.

Czyż mam przypominać wymowne a smutne przykłady, w sposób nader jaskrawy dowodzące, jak wielkiem kłamstwem — chciałbym wierzyć, że tylko wielką ułudą — była apolityczność szkoły przed majem 1926 r.?

Od prądów, nurtujących życie zbiorowe społeczeństwa, nie da się szkoły uchronić. Chodzi więc tylko o to, czy szkoła ma być bezbronną wszelakich prądów igraszką, jak łódź bez steru i busoli, czy też powinna jej przyświecać jakaś jasna gwiazda przewodnia, ku której barka szkolna winna dążyć wytrwale i konsekwentnie.

Sądzę, że tylko tak postawione pytanie może nam dać odpowiedź na rzeczywistości, a nie na fikcji opartą i myślę, że byłoby wskazane, aby wszyscy moi szanowni krytycy mieli tę rzeczywistość na uwadze, jeżeli chcą objektywnie ocenić tendencje, które tak ostro atakują.

Z prądu ideowego, który wyzwoliły wypadki majowe, wzięliśmy do szkoły to, co uważaliśmy za posiadające główną wartość wychowawczą: postawienie dobra państwa ponad wszystkie inne doczesne pożytki.

Stąd zrodziło się hasło, formułowane w popularnym skrócie jako hasło wychowania państwowego. Rozumiemy przez nie takie zorganizowanie i takie nastawienie pracy w instytucjach wychowania publicznego, aby rezultatem tego wycho-

wania był obywatel przygotowany fizycznie, umysłowo, a zwłaszcza moralnie do ofiarnej służby dla państwa.

Jesteśmy przekonani, że w ten sposób stawiamy przed szkołą polską cel, według którego może ona z całą świadomością dobierać materjał i środki wychowawcze i nietylko być w ruchu, ale i poruszać się w pewnym określonym kierunku.

Wydaje nam się przytem, że cel, który stawiamy, jest zgodny z najistotniejszemi potrzebami narodu, który po długiej niewoli odzyskawszy wolność, powinienby wszystko uczynić, aby tę wolność utrwalić i zabezpieczyć.

Jeszcze jedna uwaga. Proszę, niech ona nie będzie mi poczytana za megalomanję, bo ani mi przez myśl nie przechodzi, by nasze skromne i w bardzo początkowem stadjum znajdujące się próby oceniać z perspektywy historycznej. Chcę tylko tem jaśniej oświetlić nasze tendencje.

Otóż sądzimy, że wysuwając jako cel wychowania publicznego dobro i potrzeby państwa, nawiązujemy nić do najlepszych naszych w dziedzinie wychowania tradycyj, bo do wysiłków Komisji Edukacji Narodowej.

Ale panowie oponenci mówią: No, dobrze! Ostatecznie możnaby się zgodzić na to wasze hasło wychowania państwowego, ale cóż, kiedy wy w tem haśle utożsamiacie państwo z rządem i w praktyce wasze wychowanie państwowe staje się wychowaniem partyjnem w kulcie dla będącego dziś u władzy rządu.

Przypuszczam, że zarzut ten pochodzi stąd, że z hasłem wychowania obywatelskiego łączymy kult dla osoby i czynów Marszałka Piłsudskiego. Ale trudno, proszę panów, w mojem przekonaniu tylko zaślepione nienawiścią polityczną partyjnictwo może żądać wykreślenia z programu wychowania obywatelskiego postaci, która całożyciowej służby ofiarnej dla Państwa jest najlepszym symbolem i przykładem.

W mojem przekonaniu tylko zaślepione nienawiścią polityczną partyjnictwo może żądać od polskiego wychowawcy, by wychowywał młodzież w kulcie dla obcych bohaterów woj-

ny światowej, a równocześnie ponurem milczeniem pokrywał postać największego bohatera naszej własnej wojny wyzwoleńczej.

Wyznam szczerze i otwarcie, że takich zasad wychowania narodowego nigdy nie zrozumiem i że dopóki tylko będę miał wpływ na te sprawy, zawsze te zasady zwalczać będę.

Stawiając zarzuty o wprowadzaniu polityki na teren szkoły, panowie posłowie powołują się zazwyczaj na politykę personalną władz szkolnych, na przenoszenie i zwalnianie nauczycieli z powodów politycznych.

W sprawie tej miałem już sposobność określić swoje stanowisko, m. in. nawet i z tej trybuny, więc dzisiaj pozwolę sobie tylko dodać parę uwag w związku z głównym tematem mojego dotychczasowego przemówienia.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że wobec sfery zagadnień, w jakich dotychczas głównie obracała się szkoła polska, hasło wychowania obywatelsko-państwowego nie natychmiast i nie wszędzie liczyć może na pełne zrozumienie.

Nie chcemy go forsować wyłącznie przymusem; przeciwnie, pragniemy, aby zasady realizacji tego hasła były rezultatem zbiorowego wysiłku możliwie szerokich sfer nauczycielstwa.

Widocznie jednak hasło to niezupełnie pokrywa się z teorją, a zwłaszcza z praktyką wielu partyj politycznych, skoro w sferach nauczycielskich natrafia ono na opór przedewszystkiem ze strony tych pedagogów, którzy organizacyjnie i ideowo tkwią w walczących z rządem obozach politycznych.

Co w takich wypadkach mają czynić władze szkolne? Panowie oponenci powiedzą zapewne, że powinny ten stan rzeczy przyjąć do wiadomości i w imię wolności przekonań personelu nauczającego przyglądać się biernie szerzeniu się w szkolnictwie ideowej anarchji. Ja zaś uważam, że czynnikom odpowiedzialnym za stan rzeczy w Państwie dana jest do rąk władza nie dla fikcji, ani fałszywej zewnętrznej deko-

racji, ani dla żonglerki w przetargach partyjnych, ale w celu dania im możności wykonania programu, jaki dla dobra państwa uważają za niezbędny.

Hasło wychowania państwowo-obywatelskiego ma dla nas m. in. i tę wartość i to znaczenie, że stanowi ono naturalną platformę, na której możemy rozwiązywać zagadnienie t. zw. szkolnictwa mniejszościowego zgodnie z interesami Państwa i ogółu naszych obywateli niepolskiej narodowości. Jesteśmy dalecy od wszelkich zamiarów używania szkoły jako narzędzia do wynaradawiania.

Przeciwnie.

Utrzymujemy pewną liczbę szkół dla mniejszości narodowych bezpośrednio na koszt Skarbu Państwa, innym w miarę rozporządzalnych środków przychodzimy z pomocą.

Ale przedstawiciele mniejszości narodowych, a przedewszystkiem wszyscy ich rzecznicy w polskim Sejmie i Senacie, powinni wreszcie uwierzyć, że możemy się porozumieć tylko na platformie wychowywania młodzieży w aktywnie lojalnym stosunku do Państwa Polskiego.

Wyznam szczerze, że gdy tu z tej trybuny przemawia jakikolwiek poseł, przedstawiciel ludności niepolskiej, o którego lojalnym stosunku do Państwa Polskiego jestem przekonany, to słucham go uważnie i zastanawiam się rzeczowo, co z wysuwanych przez niego postulatów można i należy uwzględnić.

Natomiast, gdy przemawia np. p. poseł Wełykanowicz lub kto inny z jego klubowych kolegów, to wyznam, że dość trudno mi się zdobyć na rzeczowy do tego przemówienia stosunek, bo nie wiem, czy to przemówienie jest dla mnie, czy wogóle dla polskiego Rządu przeznaczone, czy też na inny wewnętrzny lub zewnętrzny użytek. P. poseł Wełykanowicz wyrażał tu do mnie żal, że zamknąłem trzy gimnazja ukraińskie. Żal ten pod złym jest zwrócony adresem. To nie Wy, Sz. Państwo, do Rządu, ale Rząd do Was ma prawo moralne mieć słuszną pretensję za ten stan umysłów wśród części młodzieży

ukraińskiej, który zmusza Ministra Oświaty, po wyczerpaniu wszystkich innych środków, do zamykania szkół.

Albo — albo, Sz. Państwo! Albo szczerze pragniecie możności spokojnej pracy kulturalnej w granicach Państwa Polskiego, albo chcecie walki. *Tertium non datur!*

Ja ze swej strony przyrzekam Wam, że będę przeciwdziałał hodowaniu w młodzieży elementów walki z Narodem i Państwem Polskiem wszystkiemi środkami, jakie mi prawo daje w ręce.

Z zagadnień ściśle związanych z budżetem chcę poruszyć jedno tylko, ale zasadnicze i dla całego budżetu Ministerstwa Oświaty i w roku najbliższym i w latach następnych zupełnie centralne.

Chcę mianowicie poinformować Wysoką Izbę, jak zapatruję się na możliwości realizacji powszechnego nauczania, pomimo anormalnie wielkiego przyrostu dzieci w wieku szkolnym.

Nie będę taił, że sytuacja, zwłaszcza w najbliższym roku szkolnym oraz w 2—3 latach następnych, będzie ciężka i trudna. Równocześnie jednak z najgłębszem przekonaniem stwierdzam, iż dziś niema jeszcze dostatecznych podstaw, by ją uważać za beznadziejną.

Jeszcze raz rzućmy okiem na cyfry.

Anormalny przyrost dzieci w wieku szkolnym rozpoczął się w 1928/29 r. i aczkolwiek trwać będzie aż do 1939/40 r., to jednak wzmagać się będzie tylko do 1932/33 r. Lata od 1930 do 1932 są latami największego przyrostu. Przyrost ten wynosi ponad 8% wobec 1½% uważanego za normalny. W liczbach bezwzględnych wyraża się to przyrostem rocznym od 320.000 do 360.000. Ale już od 1933 r. przyrost, aczkolwiek ciągle jeszcze nienormalnie duży, pocznie jednak maleć. W 1933 r. wynosić ma już tylko 220.000 dzieci, w następnym 205.000, jeszcze w następnym 185.000 i t. d., aż w 1939/40 r. przyrost ma być już normalny, t. j. wynosić mniej, niż 100.000 dzieci.

Z liczb tych wynika, że największe trudności mamy w ro-

ku bieżącym oraz w dwóch latach najbliższych i jeżeli nie zdobędziemy się na żadne nadzwyczajne środki zaradcze, to pewna liczba dzieci w tych latach do szkół się nie dostanie.

Sądzę jednak, że gdy mamy stawiać sobie pytanie, czy szkolnictwo powszechne w Polsce załamie się, czy nie, to należy ten problem rozpatrywać nie w perspektywie 2 — 3 lat najtrudniejszych, ale w perspektywie przynajmniej całego tego okresu nienormalnego przyrostu liczby dzieci, t. j. w okresie najbliższego dziesięciolecia.

W ciągu tego okresu liczba dzieci w wieku szkolnym wzrośnie bardzo znacznie, bo o 2.000.000. Jakich nakładów potrzeba, aby cały ten przyrost dzieci objąć nauką szkolną?

Występują tu zagadnienia etatów nauczycielskich i lokali szkolnych.

Na owe 2.000.000 dzieci, licząc po 50 dzieci na nauczyciela, trzebaby liczbę sił nauczycielskich powiększyć o 40.000, czyli powiększać ją rocznie o 4.000.

Jest to liczba poważna, ale nie fantastycznie duża w porównaniu z tem, co dawaliśmy dotychczas.

W tej więc dziedzinie normalne rozwiązanie będzie zależało od tego, czy Skarb Państwa ten ciężar udźwignie.

Z tych dwóch potrzeb, t. j. potrzeby etatów nauczycielskich i potrzeby lokali szkolnych, uwagę pp. posłów zazwyczaj o wiele bardziej zaprzątała ta druga potrzeba.

W komisjach Sejmu i Senatu i przed rokiem i obecnie musiałem wyjaśniać, że z dwóch kryzysów, jakie nas czekają, kryzys braku etatów będzie znacznie ostrzejszy, niż kryzys braku lokali.

Zdaje mi się, iż z liczb, które podam, wyniknie jasno, że ja miałem rację.

Na owe 2.000.000 dzieci, jakie nam przybędą w ciągu najbliższego dziesięciolecia, licząc po 50 dzieci na jedną izbę szkolną, potrzeba nam tyleż izb, co i sił nauczycielskich, t. j. 40.000.

Oczywiście, nie znaczy to, żebyśmy musieli tyle tych izb w ciągu tych lat 10 zbudować.

Nie wszędzie, oczywiście, ale w pewnej liczbie wypadków można lokal na szkołę wynająć.

Pozatem na ten okres najgorszy można się pogodzić z tem, co normalnie nie jest pożądane, ale co już dzisiaj, zwłaszcza w większych miastach, jesteśmy zmuszeni stosować, mianowicie prowadzić naukę w jednej izbie na dwie zmiany, co daje nam możność obciążenia tej izby nie 50, ale setką dzieci.

Jeżeli więc przypuścimy, że z tych 40.000 izb nam potrzebnych ¼ zostanie wynajęta, a ¼ będzie pracowała na dwie zmiany, pozostaje nam do wybudowania w ciągu lat dziesięciu 20.000 izb, czyli po 2.000 izb rocznie.

Jest to liczba, do której już bardzo przysunęliśmy się w ostatnich latach. W 1930 r. wybudowano w kraju 1.756 izb szkolnych.

Przy rozpatrywaniu sprawy budowy szkół powszechnych występuje jeszcze jedno zagadnienie, w sferach pracowników Ministerstwa Oświaty, przyznam się, dość drażliwe. Chodzi o jakość i o związaną z tem kosztowność budynków szkolnych.

Nie zamierzam tu w najmniejszym nawet stopniu krytykować dotychczasowej w tej sprawie polityki Ministerstwa, za którą przecież, przynajmniej za ostatnie dwa lata, jestem sam odpowiedzialny.

Ale równocześnie jestem zdania, że na okres szczególnie wielkiego zapotrzebowania lokali szkolnych, który to okres, niestety, zbiega się u nas z okresem trudnego położenia gospodarczego, że na ten czas, powiadam, w mniej zamożnych gminach i miejscowościach możemy zejść z dotychczasowego typu budynku na typ tańszy, w koniecznych wypadkach nawet na typ prowizoryczny.

Obliczamy, że przy większem uwzględnieniu budownictwa drewnianego, przy zastosowaniu przytem częściowo robocizny szarwarkowej, koszt budowy jednej izby szkolnej można obniżyć bardzo znacznie, bo prawie do ⅓ tych kosztów, jakie są podawane w ogłoszonych drukiem publikacjach Ministerstwa.

Odpowiednie instrukcje są przez Ministerstwo przygoto-

wane i będą mogły być zastosowane już w tegorocznym sezonie budowlanym.

Przy tak znacznem obniżeniu kosztów liczba potrzebnych do wybudowania 2.000 izb rocznie nie wydaje się niemożliwa do zrealizowania.

Tak mniej więcej wygląda sytuacja, którą niektórzy nazywają załamaniem się szkolnictwa powszechnego w Polsce. Klucz jej, jak powiedziałem, leży w liczbie sił nauczycielskich.

Jeżeli liczba etatów w budżecie w najbliższych latach będzie się mogła podnosić w stosunku przeze mnie wskazanym, będziemy mogli opanować falę przypływu dzieci do szkół sposobem normalnym.

Jeżeli nie — będziemy musieli chwycić się środków nadzwyczajnych, przynajmniej w stosunku do potrzeb tych rzesz dzieci, które przez szkołę normalną przejść nie będą mogły.

Chciałbym w tej chwili tylko o jednem zapewnić Wysoką Izbę. Wobec tej trudnej, zwłaszcza na lata najbliższe, sytuacji — Ministerstwo, oczywiście, nie zachowuje się biernie.

Jeszcze przed rozpoczęciem się zapisów na najbliższy rok szkolny będą wydane zarządzenia, co czynić należy, aby możliwie wielka liczba dzieci znalazła się w szkołach.

Jeżeli się okaże, że dla opanowania tego t. zw. kryzysu szkolnego są niezbędne pewne normy prawne, wymagające decyzji tej Wysokiej Izby, przyjdziemy tu z niemi w czasie właściwym.

Na zakończenie tej sprawy pragnę jeszcze udzielić paru słów odpowiedzi tym szanownym oponentom, którzy byli łaskawi wyrazić tu swoje niezadowolenie z tego, że Rząd obecny jakoby zbyt mało uwagi i troski poświęcał sprawie szkolnictwa powszechnego.

Jeżeli o mnie chodzi, to ja nigdy nie ośmielę się twierdzić, że jakikolwiek Rząd uczynił dla spraw oświaty dostatecznie dużo. Potrzeby oświaty w Polsce są tak wielkie, że znalezienie jakiejś objektywnej miary ich dostatecznego zaspokojenia jest niezwykle trudne. Sąd można sobie ułatwić

chyba przez porównanie. Znowuż więc podzielmy dzieje odrodzonej Polski na dwa okresy: do i od 1926 r.

Wtedy się okaże, że w czteroleciu od 1922 do 1925 r. włącznie wybudowano izb szkolnych powszechnych 2.800, a w czteroleciu od 1927 do 1930 r. włącznie wybudowano tych izb 5.600. W czteroleciu od 1922 do 1925 r. włącznie Skarb Państwa udzielił gminom zasiłków i pożyczek na budowę szkół powszechnych w ogólnej sumie 14½ miljona zł., a w czteroleciu od 1927 do 1930 r. Skarb Państwa udzielił gminom zasiłków i pożyczek na ten sam cel w ogólnej sumie 38.200.000 zł.

W jednym 1929 r. Skarb dał na ten cel o 3 miljony więcej, niż w ciągu czterech lat okresu z przed 1926 r.

Oczywiście, jak powiadam, trudno jest stwierdzić, czy w którymkolwiek z tych okresów zrobiono wszystko, co należało, ale gdy chodzi o porównanie, to przytoczone przeze mnie liczby mają także swoją chłodną wymowę.

PRZEMÓWIENIE PANA MINISTRA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO DRA SŁ. CZERWIŃSKIEGO

NA POSIEDZENIU SENATU DNIA 5 MARCA 1931 R.

Wysoka Izbo! W dyskusji, która się tu toczyła, możnaby wyróżnić dwie części, dwie metody, czy dwa typy. Jedna część była przeniknięta istotną troską o możliwie najlepsze rozwiązanie zagadnień oświaty i kultury w Polsce, o możliwie najlepsze rozwiązanie w tych naprawdę ciężkich pod względem ekonomicznym czasach. Oczywiście, do tej części pozytywnej zaliczam także i krytykę postępowania władz czy preliminarza budżetowego, o ile była to krytyka rzeczowa. Była i część druga, czy też metoda druga dyskusji, polegająca na tem, że chodziło o to, ażeby Rządowi, czy Ministrowi przedewszystkiem dokuczyć lub, o ile możności, zręcznemi posu-

nięciami Rząd pod tym czy pod innym względem skompromitować. Wysoka Izba pozwoli, że wyżej będę sobie cenił tę pierwszą część dyskusji, ten typ pozytywny i dlatego przedewszystkiem do tej części przystąpię, odkładając odpowiedź na zarzuty, które z tej drugiej metody wynikają, na koniec swojego przemówienia. Nawet w tej pierwszej części dyskusji były tutaj poruszone zagadnienia naturalnie i takie, które były już poruszone w tym roku w dyskusji w naszej Izbie poselskiej. Panowie senatorowie może pozwolą, że jeżeli chodzi o te sprawy, w których przemawiałem już w Sejmie, to tutaj powtarzać się nie będę, natomiast swoje dzisiejsze przemówienie poświęcę tym zagadnieniom, o których tam nie mówiłem, a które w pozytywnej części dyskusji dzisiejszej znalazły swój wyraz wybitny.

Mam tu na myśli dział wyznań religijnych oraz działy nauki i sztuki.

Wysoka Izbo! Znane jest stare, dziś już chyba przestarzałe przekleństwo-przysłowie: „Bodajbyś cudze dzieci uczył!" Uczyłem kiedyś dzieci cudze, i to w liczbie pokaźnej, a jednak czasy te wspominam mile i zupełnie nie wydaje mi się, żeby to złorzeczenie w czasach dzisiejszych było jeszcze uzasadnione i aktualne.

Natomiast, pełniąc obowiązki urzędu, który od lat dwóch mam zaszczyt sprawować, jeżeli nie z każdym dniem, to napewno z każdym miesiącem — mamy wszak budżetowanie miesięczne — coraz bardziej dochodzę do przekonania, że owo już dziś pozbawione złośliwej treści życzenie należałoby zmienić na następujące: „Bodajbyś był ministrem oświaty w czasie kryzysu gospodarczego!"

Oświata i wogóle kultura w zdrowym organizmie narodowym i państwowym mają to do siebie, że nie znoszą zastoju, ani cofania się wstecz.

Ich naturalnym ruchem jest nieustanny postęp, nieprzeparte dążenie wzwyż. Ale, niestety, ten rozwój, nawet najbardziej duchowy, nie może się obejść bez prozaicznych środków materjalnych. Gdy te poczynają się kurczyć, potrzeby

kultury odczuwają to jak działanie sztucznego a dokuczliwego hamulca, który naturalne prawa życia chce gwałcić przemocą.

Wysokiej Izbie dobrze wiadomo, że w takim właśnie okresie w tej chwili jesteśmy i że w takiej właśnie sytuacji ustalamy preliminarz budżetu na rok następny.

Ale gdy chodzi o troski i kłopoty dzisiejszego ministra oświaty w Polsce, to wynikają one nietylko z samego kryzysu gospodarczego. Potęgują się one niezmiernie wskutek szczególnie niefortunnego zbiegnięcia się w czasie dwóch zawadzających sobie wzajemnie zjawisk: z jednej strony kryzysu gospodarczego, a z drugiej — daleko od zwykłych norm odbiegającego przyrostu dzieci w wieku szkolnym.

Mógłby kto powiedzieć, że w chwili obecnej co najmniej dwóch ministrów w Polsce ciężko przeżywa klęskę urodzaju: minister rolnictwa, skłopotany nadmiarem płodów rolnych na szerokim świecie, i minister oświaty, mający trudności z pomieszczeniem w szkołach całego przybytku dzieci.

Ale jeżeli pomimo to niedorzecznością czy bluźnierstwem byłoby modlenie się do Boga o łaskę nieurodzaju w rolnictwie, to stokroć większem bluźnierstwem byłoby narzekanie na nadmiar dzieci w Polsce. Przeciwnie, niechaj będą błogosławione te tysiące i miljony jasnych główek naszych najmłodszych obywateli, którzy się teraz tłumnie do krynicy oświaty garną, bo w wielkiej ich liczbie leży pierwszy zadatek naszej — da Bóg — świetlanej przyszłości.

Słyszy się u nas czasem spory na temat, co przedewszystkiem powinno być otoczone szczególną opieką i troską Rządu: czy szkolnictwo najniższe, kultura szerokich mas, czy kultury tej szczyty — szkolnictwo najwyższe, nauka i sztuka.

Są to spory zupełnie akademickie. Odpowiedź może być tylko jedna: *et haec facienda, et illa non omittenda.* Jedno dla drugiego jest konieczne, jedno z drugiem jest organicznie związane.

Minęły już bezpowrotnie czasy, kiedy szczyty kultury można było budować jak wysokie a samotne latarnie morskie na fundamentach skał, schowanych pod poziomem morza.

Dziś szczyty kultury wznoszą się trwale i pewnie tylko tak, jak najwyższe szczyty górskie: wyrastają one na bogatym fundamencie rozległych wyżyn, zawsze w licznem towarzystwie gór pomniejszych, zawsze w systemie całych łańcuchów gór.

To też błąd nie do darowania popełniałby ten, kto, wpatrzony w potrzeby wierzchołków kultury, zapomniałby o niezbędnych potrzebach kultury elementarnej. Człowiek ten budowałby na piasku.

Ale nie byłby mądrzejszym i ten, kto, wkładając cały wysiłek w podniesienie kultury najszerszych mas, zaspokojenie potrzeb wyżyn kulturalnych odkładałby na później. Przypominałby on tego, o którym Mickiewicz powiedział:

„Głupiec mówi, niech sobie źródło wyschnie w górach, byleby mi płynęła woda w miejskich rurach".

Bo przecież nawet ta najbardziej elementarna kultura duchowa, bo przecież praca nawet najniżej zorganizowanej szkółki powszechnej ma wtedy dopiero rację bytu i sens, gdy czerpie ze źródeł, co na wyżynach kultury się rodzą.

Ta konieczność pogodzenia obu rodzajów potrzeb, konieczność utrzymania tej specyficznej równowagi między potrzebami oświaty elementarnej a potrzebami twórczości naukowej i artystycznej — stanowi jedną z największych trudności przy układaniu preliminarza budżetu Ministerstwa W. R. i O. P.

Nie twierdzę, że nie kryją się tutaj żadne niebezpieczeństwa. Przeciwnie, już przed rokiem na komisji budżetowej Sejmu pozwoliłem sobie zwrócić uwagę, że zwłaszcza w latach najbliższych przy układaniu preliminarza budżetu Ministerstwa Oświaty trzeba baczną zwracać uwagę na to, by rozrastające się z siłą niemal żywiołową szkolnictwo powszechne nie unicestwiło możliwości należytego dotowania innych działów szkolnictwa, a w szczególności szkolnictwa wyższego.

Dotychczas szkolnictwo wyższe z tej *sui generis* walki wychodziło ręką obronną. Jego stan posiadania wzrastał dość szybko zarówno w siły pracownicze, jak i w zasoby materjalne.

Naprzykład, w ciągu ostatnich lat czterech liczba katedr w naszych państwowych szkołach akademickich powiększyła się o 29. Liczba etatów pomocniczych sił naukowych, t. j. licząc tylko adjunktów i starszych asystentów, wzrosła w tym samym czasie o 183.

Nieomal od zarania naszej niepodległości w sferach naszych uczonych był i jest jeszcze duży niepokój z powodu zbyt małego przyrostu młodych sił naukowych. Jednakże intensywna akcja stypendjalna zarówno ze strony Ministerstwa, jak i Funduszu Kultury Narodowej sprawiły, że dziś, jeżeli sprawę tę brać, że tak powiem, ryczałtowo i sądzić o niej na podstawie liczby dokonanych w ostatnich latach habilitacyj, to myślę, że niema zbyt uzasadnionych powodów do pesymizmu. W tem samem ostatniem czteroleciu liczba zatwierdzonych przez Ministra aktów habilitacyjnych doszła do 237, co daje przeciętnie około 60 habilitacyj rocznie. W ostatnim roku liczba ta wynosi 66.

To są objawy raczej pocieszające.

Ale, niestety, są i takie, które przy przeglądaniu odpowiedniej części nowego preliminarza budżetowego dużą napełniają troską.

Przedewszystkiem więc smuci niskość sumy przeznaczonej na inwestycje budowlane. Pomimo dość żywej w tej dziedzinie dotychczasowej akcji Rządu, akcja budowlana nie mogła podążyć za wzrostem potrzeb. I dziś jest istotnie położenie takie, że prawie wszystkie nasze szkoły akademickie, jeżeli nie w całości, to w części, formalnie duszą się w dotychczasowych lokalach.

Szanowny Prezes Komisji Skarbowo-Budżetowej p. senator dr. Popławski w swojem świetnem przemówieniu, wygłoszonem w dniu wczorajszym z tej trybuny, chwalił naszego Ministra Skarbu m. in. za to, że ma on węża w kieszeni. Skwapliwie przyłączam się do tych wyrazów uznania, ale równocześnie sądzę, że to, co u Ministra Skarbu jest zasługą i cnotą, u Ministra Oświaty byłoby niekiedy grzechem. Takie mając przekonanie, przynajmniej w znacznej części usprawic-

dliwiam i siebie samego i swych poprzedników, że z pozycji zasiłków na naukę w dobrych latach budżetowych szafowali wcale hojnie.

Dla przykładu podam, że w 1929/30 r. najpoważniejsza, ale i najzasobniejsza z naszych instytucyj naukowych, mianowicie Polska Akademja Umiejętności, otrzymała z budżetu Ministerstwa Oświaty zasiłków na ogólną sumę 352.000 zł. (liczę w to już wszystko, a więc i częściowe pokrycie przez Skarb Państwa wydatków na personel Akademji, na nasze stacje naukowe zagranicą, na udział w międzynarodowych związkach naukowych i t. d.). W tym samym roku Warszawskie Towarzystwo Naukowe otrzymało jeszcze więcej, bo 426.000 zł., zresztą głównie na przebudowę pałacu Staszica i na Instytut Biologji Doświadczalnej im. Nenckiego. Kasa im. Mianowskiego otrzymała w tymże roku 195.000 zł. i t. d.

Jak powiadam, trudno komukolwiek czynić z tego powodu zarzuty. Przeciwnie, cieszyć się należy, że sumy te zostały użyte tak produkcyjnie, bo na popieranie naszej twórczości naukowej.

Ale, gdy się tak poważne zasiłki ma na uwadze, jasnem się staje, że praca instytucyj, które z tych zasiłków korzystały, po znacznem tychże zasiłków obniżeniu może ulec pewnemu zahamowaniu. W gorszem jeszcze położeniu znajdą się te instytucje, dla których prawie jedynem źródłem dochodów były zasiłki ze Skarbu Państwa, a i takie istnieją.

Mówię to wszystko nie dla żalów i rekryminacyj, ale żeby wyprowadzić jeden wniosek praktyczny. Instytucje naukowe, korzystające z zasiłków państwowych, muszą posiadać organizację swej pracy na tyle elastyczną, aby bez powodowania dezorganizacji mogły się przystosowywać do aktualnych możliwości finansowych Skarbu, które to możliwości, jak nas twarde doświadczenie poucza, nie są ani stałe, ani zawsze zdolne do rozrostu.

Zresztą i w budżetach instytucyj państwowych są, niestety, również pozycje, o których trzeba powiedzieć to samo.

Do nich należy przedewszystkiem owa pozycja t. zw. dotacyj naukowych, przeznaczona właściwie na potrzeby laboratorjów, pracowni, seminarjów i t. p. Zbyt daleko idące okrawanie tej pozycji, czy to w preliminarzu, czy w planach miesięcznych, powoduje szkody trudne do powetowania, bo ograniczanie albo i zupełne zahamowanie pracy profesorów i studentów.

Przyznam się, że gdy chodzi o radykalne zabezpieczenie się przed tego rodzaju ewentualnościami, to w tej chwili nie widzę innego sposobu, jak tylko podniesienie na ten cel dochodów ze źródeł pozabudżetowych.

Myślę, że po tem, co powiedziałem, nie potrzebuję zapewniać, z jak wielkiem zadowoleniem, a nawet wdzięcznością, przyjmuję proponowaną przez Komisję Skarbowo-Budżetową poprawkę powiększenia obu omawianych przeze mnie pozycyj na ogólną sumę 600.000 zł.

Ale równocześnie tem bardziej żałuję, że w ramach budżetu Ministerstwa W. R. i O. P. nie znajduję żadnych możliwości podniesienia preliminarza wydatków na sztukę.

Ani ja, ani moi współpracownicy w Ministerstwie nie chcemy traktować sztuki jako zbytku, którego w ciężkich czasach można się wyrzec. Przeciwnie, chcemy w niej widzieć najwyższy wykwit kultury, który przecież wobec następnych pokoleń świadczyć będzie o poziomie naszej epoki.

To też szczerze wyznaję, iż nie daje nam spokoju myśl, że odrodzone Państwo Polskie dotychczas nie znalazło odpowiednich form i środków na roztoczenie dostatecznej opieki nad sztuką. Rozumiemy zaś, dlaczego tylko częściowo usprawiedliwiać nas może fakt, że problem opieki państwa nad sztuką należy do najtrudniejszych i że można bez przesady powiedzieć, iż niema państwa, w któremby ten problem był uregulowany w sposób wzorowy.

Prawda, że w państwie o ustroju demokratycznym przewaga wysiłków rządu w opiece nad sztuką musi opierać się

raczej na szerzeniu kultury artystycznej w szerokich masach, niż na pomocy indywidualnej dla artystów.

Rezultaty osiągnięte w podniesieniu kultury artystycznej mas wpływają na konsumcję sztuki, która pośrednio odbija się na dobrobycie artystów. A właśnie to podniesienie kultury artystycznej mas łączy się ściśle z działalnością oświatową Ministerstwa W. R. i O. P.

W ten sposób zamyka się to koło wzajemnie zasilających się prądów, o którem mówiłem na początku. Ale, oczywiście, to nie wyczerpuje należycie pojmowanych obowiązków państwa wobec sztuki, jako potężnym wpływem obdarzonej wychowawczyni społeczeństwa.

Zresztą, nie do wszystkich działów sztuki stosunek państwa w jednakowych może wyrażać się formach.

Gdy chodzi np. o plastykę lub muzykę, to państwo śpieszy im z pomocą m. in. w formach podobnych, w jakich pomaga nauce, t. j. przedewszystkiem przez utrzymanie zakładów naukowych, będących warsztatami pracy dla twórców i szkołami dla młodych adeptów.

W innych warunkach pozostaje literatura.

W tej dziedzinie jest jeszcze prawie wszystko do zrobienia. To też z uwagą przysłuchuję się postulatom, wysuwanym przez nasze bezpośrednio zainteresowane sfery literackie.

Nie mogę nie stwierdzić, że niektóre z tych postulatów wydają mi się zupełnie celowe i słuszne.

A jeżeli jeszcze w tej chwili waham się z niemi, już jako z gotowemi projektami ustawowemi, wystąpić, to przedewszystkiem dlatego, iż nie chciałbym, aby towarzysząca obecnemu kryzysowi gospodarczemu niechęć opinji publicznej do wszelkich nowych wydatków zaciążyła zbytnio na tych projektach i zepchnęła pomysły na ten niski stopień realizacji, na którym nie miałyby już one rzetelnej wartości.

Przechodzę teraz do dziedziny wyznań religijnych. Mówię o nich na końcu nie dlatego, abym nie doceniał olbrzymiej moralnej i politycznej wagi tych spraw, ale dlatego, że w roz-

ległym resorcie, którym mam zaszczyt kierować, jest to dziedzina z państwowego punktu widzenia odrębna, wymagająca odmiennych metod działania i zakresem swych zagadnień wybiegająca daleko poza resort, za który osobiście odpowiedzialność ponoszę.

Przytem jest to dziedzina w naszych polskich stosunkach niezwykle złożona i trudna.

Występują tu co najmniej trojakiego rodzaju trudności.

Przedewszystkiem państwo nasze przedstawia pod względem wyznaniowym rzadko spotykaną mozaikę.

Prawda, że mniej więcej $^2/_3$ ludności naszego państwa wyznaje jedną religję, której też konstytucja nasza przyznaje naczelne stanowisko wśród równouprawnionych wyznań, ale nawet w katolicyzmie mamy do czynienia z trzema oficjalnie uznanemi obrządkami, z których jeden, grecko-katolicki, tworzy swoisty $3^1/_2$ miljonowy odłam o wyodrębnionej hierarchji, o bardzo specyficznych właściwościach i o wybitnej fizjognomji narodowościowej.

Pomijam w tej chwili próby wytworzenia w naszym katolicyzmie nowego, nieprzewidzianego w konkordacie, czwartego obrządku, t. j. wschodnio-słowiańskiego, zwanego też przez czynniki watykańskie bizantyńskim.

Pomijam tę sprawę dlatego, że, jak to już oświadczył p. Minister Spraw Zagranicznych w komisji sejmowej, jesteśmy obecnie w stadjum rozmów ze Stolicą Apostolską w sprawie tego obrządku i deklarowanie stanowiska Rządu w tej Wysokiej Izbie byłoby w tej chwili przedwczesne.

Poza katolicyzmem mamy u nas do czynienia z licznemi bardzo odłamami ludności prawosławnej i żydowskiej, wynoszącemi razem prawie czwartą część zaludnienia Państwa. Mamy dalej odłam protestancki, podzielony na pięć głównych denominacyj. Mamy wreszcie cały szereg pomniejszych związków wyznaniowych, jak staroobrzędowcy, karaimi, mahometanie oraz kilkadziesiąt sekt i nieuznanych grup wyznaniowych, liczących od kilkudziesięciu tysięcy zwolenników do dosłownie kilkunastu osób.

Ta różnorodność wyznaniowa tworzy pierwszy rodzaj napotykanych w tej dziedzinie trudności.

Drugi wynika z faktu, że w każdej części Rzeczypospolitej mamy nietylko odrębne ustawodawstwo wyznaniowe, lecz że spotykamy się tam również z odrębnością typów wyznaniowych w łonie prawie wszystkich wyznań. Na wytworzenie tego stanu rzeczy złożyło się 150 lat niewoli pod panowaniem trzech zaborców, którzy reprezentowali co najmniej dwie zupełnie różne kultury, co najmniej trzy odrębne systemy i pozostawili nam w spadku cztery kodeksy prawne, regulujące w cztery różne sposoby stosunki wyznaniowe na obszarze naszego dzisiejszego państwa.

Wreszcie trzeci rodzaj trudności w dziedzinie wyznaniowej jest skutkiem samej tej epoki przełomowej, którą przeżywa nasze powojenne pokolenie. W pojęciach i psychice nowoczesnego człowieka odbywa się głęboki proces przewartościowania tych przesłanek, na których budował on dotąd swe życie materjalne i duchowe.

Nie jest mojem zadaniem przedstawiać tu całokształt tego niezmiernie ciekawego i pewno w daleką przyszłość sięgającego procesu, który niewątpliwie odbywa się również i w dziedzinie nas tu interesującej.

Jedynie dla przykładu zwrócę uwagę na dwa charakterystyczne momenty, dające się zauważyć w dzisiejszem życiu religijnem.

Przedewszystkiem więc spostrzec można pogłębienie tego życia wśród tak zwanych elit intelektualnych oraz szukanie wogóle nowych form ustrojowych dla organizacyj religijnych. A gdy chodzi o samą religijność, to wydaje się, że coraz wyraźniej przestaje ona być wynikiem życia zbiorowego, tradycyj, rutyny i uczuciowego sentymentalizmu. Natomiast otrzymuje się wrażenie, że coraz bardziej staje się ona rezultatem osobistej zdobyczy jednostki, która dochodzi do religji poprzez ciężki trud, a niekiedy i bolesne zmagania się z sobą.

Ale równocześnie występuje i inny charakterystyczny fakt naszej epoki, a mianowicie specyficzna trudność dla no-

woczesnego człowieka zmieszczenia się w ramach wyraźnie postawionych dogmatów i poddania się dyscyplinie ściśle ustalonego systematu religijnego.

Te i tym podobne zjawiska i objawy spotykamy we wszystkich wyznaniach. Widzimy je w rozmaitych fazach, w rozmaitych postaciach i napięciach. Wytwarzają one ferment wewnętrzny i stan ciągle powtarzających się, a nigdy niezakończonych całkowicie procesów, co właśnie stwarza ten trzeci rodzaj trudności, spotykanych w dziedzinie wyznaniowej.

W tych wszystkich warunkach praca nad unormowaniem stosunków wyznaniowych w państwie jest trudniejsza niż kiedykolwiek. Ale pomimo to, a może właśnie dlatego, Rząd, do którego mam zaszczyt należeć, ma dobrą, a śmiem twierdzić, że i mocną wolę, aby ta praca możliwie szybko posuwała się naprzód.

Dotknę pokrótce najbardziej aktualnych zagadnień naszych najważniejszych wyznań.

Jeszcze w stosunkowo najbardziej uregulowanych warunkach znajduje się u nas katolicyzm. Stosunki z tem wyznaniem oparte są, jak wiadomo, na zawartym w 1925 r. konkordacie.

Niestety, nie mogę się tu powstrzymać od wypowiedzenia jednej uwagi. Proszę jej nie traktować jako krytyki pod adresem autorów konkordatu, gdyż z całem uznaniem myślę o tem, że w tak stosunkowo krótkim czasie zdołali oni wykonać wielką i niełatwą pracę.

Ale gdy się chce przedstawić rzeczywistość w całej jej prawdzie, to nie można przemilczeć faktu, że zawarty w 1925 r. konkordat bynajmniej nie wszystkie ważne i trudne sprawy uregulował i rozstrzygnął. Przeciwnie, ktoś złośliwy mógłby powiedzieć, że właśnie sprawy najtrudniejsze, a przynajmniej najdrażliwsze zostały odłożone do późniejszych pertraktacyj i układów.

Oto niektóre z nich: sprawa dostarczenia Kościołowi źró-

dcł dochodu na potrzeby parafjalne przez specjalne opodatkowanie wiernych, sprawa tak zwanych dóbr poduchownych, sprawa budynków, znajdujących się dziś w posiadaniu Państwa, a których Kościół został pozbawiony przez rządy zaborcze, sprawa zastosowania do ziem kościelnych ustawy o reformie rolnej i t. d.

Każda z tych spraw ma to do siebie, że bardzo łatwo ją rozstrzygnąć, jeżeli się ma na widoku albo wyłącznie interesy Kościoła, albo wyłącznie interesy Państwa. Rząd, a ośmielę się twierdzić, że i Stolica Apostolska, stoją na stanowisku, że przy rozstrzyganiu każdej z tych spraw trzeba mieć na względzie równocześnie interesy Kościoła i Państwa. Ale właśnie znalezienie takiego rozstrzygnięcia w każdej z tych spraw wymaga już nietylko dobrej woli, ale i dużej pracy i pewnego czasu.

Dlatego też wszystkich tych, którym zależy zarówno na interesach Kościoła, jak i Państwa, w tej chwili muszę jeszcze prosić o cierpliwość.

Dotychczasowy przebieg pracy przedstawicieli Rządu z delegatami Stolicy Apostolskiej pozwala mi sądzić, że ta cierpliwość nie będzie wystawiona na zbyt ciężką próbę.

Drugiem zkolei pod względem liczebności wyznawców jest u nas, jak wiadomo, wyznanie prawosławne. Rząd z całą stanowczością i świadomością rzeczy dąży do uregulowania położenia prawnego tego wyznania na nowych podstawach, odpowiadających jego rzeczywistym potrzebom i jego godności Autokefalicznego Kościoła. W trosce o dobro swych obywateli prawosławnych i uznając, że w wewnętrznym ustroju Kościoła prawosławnego jest wiele spraw dojrzałych już do wprowadzenia w życie, zaś innych do poprawienia, — Rząd wszedł na drogę dokonania tych ważnych przemian zapomocą Soboru Generalnego. Umożliwi on najlepszym synom Kościoła prawosławnego — duchownym i świeckim — wykonanie tych prac swemi własnemi siłami pod kierownictwem swej hierarchji i w zgodzie z potrzebami zarówno samego Kościoła,

jak i Państwa. Dla należytego przygotowania prac Soboru Generalnego powołane zostało Przedsoborowe Zebranie, które obecnie w swych komisjach przygotowuje odpowiednie materjały i referaty.

Odnośnie do postępu tych prac, a zwłaszcza terminu zwołania Soboru, również z niektórych stron spotykamy się z odgłosami zniecierpliwienia. Mogę Wysoką Izbę zapewnić, że Rządowi bardzo zależy na możliwie szybkim tych prac postępie. Ale Rządowi nie mniej zależy i na tem, aby Sobór Generalny, który ma być doniosłem zdarzeniem historycznem w dziejach Kościoła prawosławnego w Polsce, był przygotowany naprawdę starannie i sumiennie. A ma on przecież być poświęcony zagadnieniom skomplikowanym i wymagającym gruntownego przepracowania. Dziwić się więc nie można, że prace te nie idą w tempie błyskawicznem. Sądzę nawet, że zbytni pośpiech mógłby tylko samemu Soborowi, a w konsekwencji i sprawie Kościoła prawosławnego zaszkodzić.

Pozwolę sobie tutaj przypomnieć, że sprawy soborów nigdy nie szły i iść nie mogły zbyt szybkiem tempem. Do Soboru Watykańskiego Rzym przygotowywał się długich kilka lat, mimo usilnej pracy całego szeregu wybitnych i uczonych specjalistów. W Rosji przedwojennej komisja, mająca opracować projekt zwołania Soboru, pracowała nad nim od 1905 do 1910 r. i tylko po to, aby projekt był wreszcie odrzucony. W Rumunji zużyto pięć lat na prace przygotowawcze, nim wreszcie Sobór doszedł do skutku. W Serbji aż lat osiem.

Ale proszę się nie przerażać temi przykładami.

Mam wszelką nadzieję, że potrafimy przygotować Sobór w czasie znacznie krótszym, niż wszystkie cytowane przeze mnie przykłady i że niedaleki już jest czas, kiedy wszystkie sprawy Kościoła prawosławnego w Polsce zostaną uregulowane ostatecznie.

Z pośród spraw, dotyczących innych wyznań chrześcijańskich, zaznaczę, że jesteśmy w trakcie przygotowywania, mię-

dzy innemi, projektu ustawy, regulującej położenie prawne wyznania ewangelicko-augsburskiego.

Położenie prawne wyznania mojżeszowego uregulowało zasadniczo rozporządzenie Pana Prezydenta Rzeczypospolitej z mocą ustawy z dnia 14 października 1927 r. Brakowało tu jednak również szeregu postanowień natury wykonawczej dla zupełnego unormowania całokształtu życia tego wyznania. W tym celu ostatnio wydane zostały dwa rozporządzenia: regulamin wyborczy organów zarządzających gmin wyznaniowych żydowskich i regulamin wyborów rabinów i podrabinów. Pierwsze z tych rozporządzeń umożliwia przeprowadzenie wyborów w tych gminach, w których kadencje organów gmin już upłynęły. Dotyczy to przedewszystkiem województw centralnych, gdzie wszystkie 400 gmin wyznaniowych żydowskich czekały na możność odnowienia swych organów. Drugie rozporządzenie umożliwia przeprowadzenie wyborów rabinów, które dotychczas dla braków odnośnych przepisów nie mogły się odbywać.

Wzmiankowane wyżej rozporządzenia nie wyczerpują całokształtu potrzeb wyznaniowych gmin żydowskich. Rozporządzenia te są pierwszemi z całego szeregu innych, które jeszcze wydane być muszą, a które obejmą resztę najbardziej żywotnych spraw z życia tych gmin.

Oto dobiegam końca w moim przeglądzie spraw wyznaniowych, które starałem się możliwie w pełnym skrócie Wysokiej Izbie przedstawić. Z tego przeglądu wynika, że prace w tej dziedzinie postępują etapami i rozciągają się na dłuższy okres czasu. Powody tego są zarówno natury ogólnej, jak specyficznie wyznaniowej.

Powody ogólne są dobrze znane, bo identyczne we wszystkich dziedzinach życia państwowego: musimy jako nowopowstałe Państwo w skomplikowanych warunkach nowoczesnego życia normować i często stwarzać rzeczy, na które w in-

nych państwach składały się długie lata tradycji, badań i doświadczeń.

Dodać do tego należy, że każda polityka wyznaniowa jest szeregiem posunięć niezmiernie ważnych i nad wyraz delikatnych. Musi ona bowiem znaleźć sposób godzenia interesów Państwa z podstawowemi i często bardzo subtelnemi, a niezwykle zróżniczkowanemi co do swego rodzaju i stopnia potrzebami obywateli. Trudności tej polityki są duże, a praca w tej dziedzinie bardzo odpowiedzialna. Dlatego też prawdopodobnie jeszcze lata całe przeminą, nim na tym odcinku życia sprawy wszystkie mieć będziemy uregulowane we wszystkich szczegółach i tak, że będą one odpowiadały potrzebom czasów dzisiejszych.

Chciałbym tylko na zakończenie tego swojego pobieżnego sprawozdania zapewnić Wysoką Izbę, że i w tej dziedzinie, jak zresztą w każdej innej, krokami Rządu kieruje nakaz moralny, który złotemi głoskami świeci i w tej Wysokiej Izbie.

Mam przekonanie, że w tym tak niezwykle obfitym kompleksie bardzo złożonych i trudnych zagadnień nie gubimy się i nie zgubimy, bo nas prowadzi wyraźny cel, któremu na imię

„*salus Reipublicae*".

(Dalsza część przemówienia była poświęcona polemice z przedstawicielami opozycji, którzy zabierali głos w dyskusji).

Z PRÓB DYDAKTYCZNYCH NA TERENIE SEMINARJUM

Żyjemy w epoce, w której dokonywa się gruntowne przeobrażenie szkoły, przedewszystkiem szkoły średniej, tego typu zakładu naukowego, który do tej pory najsilniej opierał się wszelkim zmianom i inowacjom. Napór życia nowoczesnego jest tak silny i tak władny, że zmusza szkołę średnią do zerwania z tem odosobnieniem od życia, w którem była zamknięta dotąd, do szukania dróg, prowadzących najskuteczniej do wychowania człowieka przystosowanego do życia w społeczeństwie dzisiejszem. Coraz częściej rozlegają się głosy myślicieli i uczonych, że ratunek naszej kultury zawisł od należytego przekształcenia naszego wychowania i nauczania w myśl obecnych wymagań życia. W niektórych państwach na Zachodzie są podejmowane na terenie szkół średnich bardzo poważne próby, mające na celu reformę wychowania i nauczania. Dosyć wspomnieć najbliższych naszych sąsiadów — Niemcy i Austrję.

We wszystkich tych próbach chodzi o jedno: o znalezienie najlepszego sposobu wprowadzenia młodzieży w dostępnym dla niej zakresie w życie, tętniące wokół niej, i uzdolnienie jej do dalszego budowania tego życia, tylko lepszego i pełniejszego. Chodzi o to, aby młodzież została sobą, choć bogatsza w doświadczenie minionych pokoleń. Stąd też i trzy główne kwestje w różnych próbach różnie rozwiązywane.

1. Jak zapewnić młodzieży pełny i swobodny rozwój swoistych zadatków, tkwiących w każdej jednostce?

2. Co z kultury minionych pokoleń młodzież winna sobie przyswoić?

3. Jak to sprawić, aby asymilacja nie przytłumiła rozwoju od wewnątrz, lecz, przeciwnie, była niezbędną funkcją tego rozwoju — żeby przyswojenie kultury było poprostu zaspokajaniem potrzeb rozwijającej się psychiki?

Niektóre próby dotyczą zarówno programu, jak i metod szkolnych. Oba zagadnienia — „czego" uczyć i „jak" uczyć i wychowywać — są poddane gruntownej rewizji. W innych znów pytanie „jak" góruje nad pytaniem „co". Troska o samą metodę przeważa nad zagadnieniami programowemi.

Jeżeli chodzi o nasze szkolnictwo średnie, to nie mieliśmy jeszcze czasu na przeprowadzanie prób zakrojonych na jakąś szerszą skalę. Do tej pory najwięcej uwagi i troski poświęcały nasze sfery pedagogiczne zagadnieniu, jakie miejsce winna zajmować szkoła średnia w całokształtcie organizacji szkolnej, jaki ma być jej stosunek do innych szkół. Kwestje organizacyjne przesłoniły sprawy programowe i metodyczne. Czynniejsi nauczyciele ograniczali swe wysiłki do opracowywania metod pracy swojego przedmiotu, nie troszcząc się o całokształt zagadnień programowych i metodycznych szkoły. A jednak narzekanie na przeciążenie szkolne, na zbyt luźny związek szkoły z życiem, na jej książkowość, wskazywanie na liche wyniki tyloletniej pracy szkolnej świadczą dowodnie, że konieczne są i u nas poważne, naukowo traktowane próby, mogące rzucić światło na to, czego i jak powinno się młodzież uczyć. Zresztą mało jest dziś ludzi, zajmujących się sprawami nauczania i wychowania, którzyby nie odczuwali potrzeby zrewidowania materjału naukowego, podawanego młodzieży, którzyby nie pragnęli związać bardziej szkoły z życiem, uczynić z niej placówki szczerego, rzetelnego wysiłku na miarę jednak sił młodzieży. Życie nie jest zabawką, młodzież uczyć się musi, chodzi tylko o to, aby uczyła się tego, co jest najkorzystniejsze dla jej rozwoju wewnętrznego, dla roli, jaką spełnia i ma spełniać w życiu.

Zdawałoby się, że seminarjum z racji swojego przeznacze-

nia, jasno i wyraźnie określonego, nie będzie miało tych trudności, które ma szkoła średnia ogólnokształcąca. Tak jednak nie jest. Seminarjum jest tworem mieszanym. W znacznej mierze jest jednak szkołą ogólnokształcącą, to też ulega bezspornie tradycjom, obowiązującym w szkolnictwie średniem ogólnokształcącem. Jego jednoczesna zawodowość podkreśla jedynie i akcentuje siłę i trwałość tej tradycji.

Zagadnienia „czego" uczyć i „jak" uczyć są ważniejsze w seminarjum, niż w szkole średniej — w seminarjum bowiem czasu na bezinteresowne kształcenie jest mało i trzeba go jak najowocniej wykorzystać. Z drugiej strony próby w seminarjum trzeba stosować z wielkim umiarem i ostrożnością, bo poczynania seminarjum silniejszem lub słabszem echem mogą się odbić na szkołach, prowadzonych przez jego wychowanków.

To też próby prowadzone na terenie seminarjum im. E. Orzeszkowej są właśnie drobnemi posunięciami, które do tej pory nie przybrały bardziej radykalnego charakteru. Nie będę na tem miejscu mówiła o organizacji naszej pracy, która bezwątpienia ułatwia bardzo pewne posunięcia, ale nie jest najważniejszym czynnikiem, warunkującym możność przeprowadzenia prób, o których wspominam.

Próby przeprowadzone przez nas w znacznej mierze dotyczą raczej zagadnienia „jak" uczyć, niż „czego" uczyć. Materjał przerabiany zgodny jest w głównych zarysach z programem seminarjum, są w nim dokonywane jedynie pewne przesunięcia z kursu na kurs, opuszczenia pewnych partyj materjału, a pogłębienia innych przez wprowadzenie rzeczy nowych, nie objętych programem. Jakaś gruntowna rewizja materjału naukowego, przerabianego w seminarjum, nie została przez nas podjęta; świadomie i celowo odsuwamy ją na plan dalszy w przekonaniu, że wyniki prób cząstkowych dadzą dopiero podstawę, na której będzie się można oprzeć przy rewizji całego materjału programowego. Przedewszystkiem oprę się na pracy z roku ubiegłego, jako na czemś już zamkniętem i zakończonem, co może podlegać dyskusji i ocenie.

Głównym tematem dyskusji na zebraniach plenarnych

i komisyjnych Rady Pedagogicznej była sprawa koncentracji materjału naukowego. Zdawano sobie doskonale sprawę, że jeżeli nauka szkolna ma zaznajamiać z życiem, być bliska życia, to musi dążyć, w miarę możności, do syntetycznego ujmowania wiedzy, co lepiej pozwoli uczniowi rozumieć dzień dzisiejszy w jego wielkiem skomplikowaniu. Ogromna różnorodność zagadnień, podawanych uczennicom do opracowania w okresie daltońskim [1], zmuszała do zastanowienia i szukania sposobów zaradzenia złu. Z dyskusji wynikło, że próby koncentracji dotyczyć mogą narazie kilku przedmiotów, przyczem zetknięcia albo będą mogły być tylko przygodne, albo bardziej częste i ścisłe. Do przedmiotów, mogących podlegać koncentracji, zgłoszono: język polski, historję, matematykę, częściowo rysunki, roboty, geografję, język francuski.

Nauka matematyki w seminarjum, szczególnie na niższych kursach, rozpada się właściwie na trzy przedmioty: arytmetykę, algebrę i geometrję, z których przynajmniej dwa są traktowane oddzielnie, chociaż równocześnie. Nauczycielka matematyki przedstawiła projekt, który został zaakceptowany, ugrupowania na pierwszym kursie całego materjału naukowego z arytmetyki, algebry i geometrji dokoła poznania wszechstronnego najczęściej spotykanych figur oraz brył geometrycznych. Monograficzne opracowanie tych figur i brył, a więc wszechstronne zapoznanie się z prostokątem, kwadratem, trójkątem, trapezem, kołem, elipsą, prostopadłościanem, graniastosłupem, ostrosłupem, kulą dało możność operowania działaniami na wszelkich liczbach szczególnych i ogólnych, bez-

[1] Charakterystyczną cechą pracy w seminarjum im. E. Orzeszkowej jest połączenie pracy indywidualnej z pracą zbiorową. Dla szeregu przedmiotów okresy lekcyjne przeplatają się z okresami pracy samodzielnej. Okres lekcyjny, trwający tydzień, jest przeznaczony: 1) na przygotowanie uczennic do pracy samodzielnej, 2) zsyntetyzowanie i uzupełnienie wiadomości zdobytych drogą pracy samodzielnej, 3) na opracowanie z uczennicami pewnych trudniejszych zagadnień. Okresy pracy samodzielnej trwają trzy tygodnie. Niejednokrotnie i w ciągu tego czasu uczennice są powoływane na lekcje zbiorowe. W artykule niniejszym pod wyrazem „okres" należy przeto rozumieć trzytygodniowy okres pracy samodzielnej.

względnych i względnych, na przybliżeniach dziesiętnych, rozwiązywania równości i nierówności stopnia pierwszego, podnoszenia do potęg i wyciągania pierwiastków i t. d. Na drugim kursie materjał został ugrupowany dokoła zależności funkcjonalnej proporcjonalności odcinków, na trzecim — dokoła twierdzenia Pitagorasa i trójmianu kwadratowego. Prawdy przyjmowane były bez dowodu na mocy intuicyjnego wniknięcia i obserwacji stwierdzonej doświadczeniem. W tym układzie materjału usystematyzowanie prawd arytmetycznych i układ prawd geometrycznych, oparty o układ pewników, zostaną przesunięte na kurs czwarty i piąty. Prawdopodobnie zabraknie na kursie czwartym i piątym czasu, aby wszystkie twierdzenia były przerobione w dowodzeniach; wystarczy, gdy będzie wskazana droga.

To znaczne przesunięcie materjału nie zostało dokonane naskutek potrzeb koncentracji. Byłoby to fałszywe rozumienie koncentracji. Zostało ono spowodowane racjami zasadniczemi: względem na psychikę młodzieży i na właściwości materjału naukowego. Teorja liczb i działań z arytmetyki, dedukcyjne dowodzenia z geometrji były dla młodzieży na kursach młodszych za trudne, nie znajdowały w niej należycie rozwiniętej zdolności do abstrahowania, to też ich przyswojenie, choć zdobywane ciężką pracą, było powierzchowne, a przedewszystkiem bardzo nietrwałe. Według nowego rozkładu synteza na czwartym i piątym kursie oprze się na pracy trzech młodszych kursów, pracy ułatwionej przez to, że dała się ująć w zwarty a dostępny cykl zagadnień.

Bądź co bądź koncentracja była tu ułatwiona o tyle, że przedmioty należały do jednej dziedziny i uczyła ich jedna nauczycielka. Z przedmiotów wykładanych przez różnych nauczycieli częstą łączność dało się ustalić między historją a jęz. polskim. Wymieniam historję na początku, gdyż ona stała się ośrodkiem, do którego stosował się jęz. polski jako przedmiot, mogący osiągnąć swoje cele na materjale bardzo różnorodnym.

Na komisji przedmiotów humanistycznych toczyły się bar-

dzo ożywione spory na temat prowadzenia lektury w seminarjum. Walczyły ze sobą dwa poglądy. Według jednego należało ustalić szereg zagadnień odpowiednich na każdy kurs, te zagadnienia omawiać i rozpatrywać w świetle utworów literackich, poruszających dane zagadnienie. Zagadnienia te musiałyby z jednej strony być dostosowane do zainteresowań i możliwości dziewcząt danego wieku, z drugiej strony stanowić środek do pogłębienia i rozszerzenia ich psychiki. Wartość ideowa i artystyczna dzieł literackich byłaby jedynem kryterjum wyboru tych utworów, które służyłyby do omówienia danego zagadnienia. Czas i miejsce powstania utworu nie odgrywałyby żadnej roli. Przychodziliby do głosu autorzy bez względu na epokę, w której żyli, literatura obca w swych utworach wiecznych musiałaby również znaleźć uwzględnienie. A więc np. zagadnienie „Dostosowanie zawodu do uzdolnień i zamiłowań człowieka" możnaby rozpatrywać na tle takich nowelek, jak „Antek" Prusa, „Janko muzykant" Sienkiewicza, „Beldonek" Dygasińskiego, a zagadnienie „Kształtowanie się świadomego patrjotyzmu" na „Placówce" Prusa, „Bartku zwycięzcy" Sienkiewicza, „Syzyfowych pracach" Żeromskiego, „Marcinie Kozerze" Dąbrowskiej, „Sercu" Amicisa, „Ostatniej lekcji" Daudet'a, „Reducie Ordona" Mickiewicza, „Latarniku" Sienkiewicza, „Ave Patria" Reymonta i t. d.

Na piątym kursie krótki zarys historji literatury byłby usystematyzowaniem wiadomości już zdobytych na czterech poprzednich kursach. Zresztą i na tym kursie należałoby przerobić te zagadnienia, które były zbyt poważne dla dziewcząt młodszych kursów, np. zagadnienie „Rola społeczna kobiety".

Drugi pogląd był mniej radykalny. Poznanie danych epok historycznych, a na tem tle pewnych wydarzeń dziejowych, będzie tem dokładniejsze i tem głębsze, im wszechstronniej zostaną one z młodzieżą rozpatrzone. Dzieło literackie, jako przejaw życia danej epoki, oświetla ją często w sposób doskonały. Będąc produktem miejsca i czasu, w którem powstało, rzuca światło na jej potrzeby, dążenia i ideały, na ujęcie przez nią problemów zarówno ideowych, jak artystycznych. Bardzo

dobrym również sposobem oświetlenia epoki są często dzieła literackie autorów późniejszych, którzy jednak umieli w mistrzowski sposób wżyć się w odległe czasy i ująć je w najbardziej istotnych ich przejawach. Dla poznania epoki należy wyzyskać oba te sposoby. W miarę możności równorzędne traktowanie historji i literatury, więcej jeszcze ujmowanie zagadnień z tych dwóch dziedzin jako jedno zagadnienie, tylko rozpatrywane z różnych punktów widzenia, da młodzieży istotne poznanie etapu minionego życia, a nie okruchy wiedzy, mające ze sobą tylko luźny związek. Wiedza z historji i literatury nie będzie się układała w dwa odrębne ciągi, nie mające ze sobą nic wspólnego, ale stanowić będzie splot warunkujących się czynników.

Skłoniono się do projektu drugiego, nie dlatego, żeby projekt drugi miał absolutną wyższość nad pierwszym, lecz, że praca w tym kierunku została już zapoczątkowana, była do pewnego stopnia przygotowana, gdy tymczasem realizowanie pierwszego projektu nastręczałoby jeszcze dużo trudności. Postanowiono jednak nie rezygnować całkowicie i z pierwszego projektu, zająć się w najbliższym czasie jego sprecyzowaniem oraz ustaleniem, w jakiej mierze oba sposoby prowadzenia lektury mogłyby się uzupełniać.

Przytoczę szereg przykładów zespolenia języka polskiego z historją.

Na kursie pierwszym przerabianie „Z legend dawnego Egiptu" na polskim szło równolegle z poznawaniem dziejów Egiptu z historji; czytanie „Iljady" i urywków „Odyssei" było pogłębieniem znajomości epoki homeryckiej dawnej Grecji. Rozkwit kultury greckiej znalazł pewne oświetlenie w „Antygonie", tej przepotężnej skardze umęczonej duszy ludzkiej.

Na kursie drugim w okresie siódmym uczennice powtarzały z historji średniowiecze, opracowując, prócz charakterystyki ogólnej, obowiązującej wszystkie uczennice, grupowo [1] po-

[1] Pracę uczennic na lekcji nazywam pracą zbiorową. Pod nazwą pracy indywidualnej rozumiem pracę uczennic, nie ujętą w żadne przepisane ra-

szczególne zagadnienia, mające w sumie zobrazować stosunki, panujące w wiekach średnich. Z polskiego w tym samym czasie zapoznawały się uczennice z życiem, obyczajami i poglądami Polaka średniowiecznego poprzez urywki z kronik Gallusa i Kadłubka oraz pewnych rozdziałów z „Krzyżaków" Sienkiewicza. W następnym okresie ósmym lektura odpowiednich rozdziałów „Krzyżaków", a więc rozdziałów, opisujących pojedynek Zbyszka z Rotgerem, wyprawę Juranda do Malborga i bitwę pod Grunwaldem, wypadła jednocześnie z opracowaniem przez uczennice z historji czasów Jadwigi i Jagiełły, a więc unji Litwy z Polską, stosunków z Krzyżakami i bitwy pod Grunwaldem.

Najwięcej możności koncentrowania historji z polskim dawał materjał naukowy kursu trzeciego. Pewne zespolenie już nastąpiło w okresie drugim, gdy na tle rozwoju humanizmu i reformacji w Europie zapoznawały się uczennice z Mikołajem Rejem, jako pisarzem, stojącym na przełomie średniowiecza i humanizmu. Właściwie jedno i to samo zagadnienie miały uczennice do opracowania w okresie trzecim, gdy z historji opracowywały Wiek Złoty i zapoznawały się z programem naprawy Rzeczpospolitej i z jego realizacją, a z literatury opracowywały zagadnienie: „Czem humanizm i reformacja wzbogaciły duszę polską?" na podstawie pism: „Elegji o samym sobie" Janickiego, urywków z „Naprawy Rzeczpospolitej" Modrzewskiego, „Satyra" Kochanowskiego i „Rozprawy między panem, wójtem i plebanem" Reja. W okresie czwartym tematem pracy z historji był stan kultury Polski za ostatnich Jagiellonów i Stefana Batorego, z literatury poznanie duszy humanisty przez czytanie „Pieśni" Kochanowskiego i obyczajów humanisty przez poznanie wyjątków z „Dworzanina" Górnickiego. Okres piąty poświęcony był z historji opracowaniu ma-

---

my. Jeżeli zagadnienie, które ma być opracowane przez klasę, zostaje podzielone pomiędzy kilka zespołów uczennic, z których każdy jest odpowiedzialny przed nauczycielami i klasą za powierzony mu dział pracy, to taki rodzaj pracy nazywam pracą grupową.

terjałów na akademję ku czci XVI wieku, z polskiego zapoznaniu się z pozostałemi pismami Kochanowskiego. W dalszym ciągu łączność była dosyć luźna. Z historji sporo czasu zajmowało poznawanie stosunków europejskich, dopiero czasy króla Stanisława Augusta dały znów możność zespolenia historji i literatury dla wytworzenia obrazu życia społecznego, umysłowego i kulturalnego epoki Stanisławowskiej.

Na kursie czwartym, z powodu opóźnienia kursu z historji, jakakolwiek zbieżność materjału była narazie niemożliwa. Osiągnięta dopiero została w okresie szóstym, w którym uczennice opracowywały jednocześnie z historji powstanie listopadowe, z polskiego „Wpływ powstania listopadowego na literaturę polską" przez zaznajomienie się z „Kordjanem", „Lilą Wenedą" i „Irydjonem". W okresie siódmym udało się ująć materjał naukowy z historji i literatury w jeden wspólny plan, którego tematem była „Sprawa polska po 1831 r." Zapoznawszy się na podstawie materjałów historycznych z życiem emigracji, uczennice przez poznanie takich dzieł, jak „Księgi Narodu i Pielgrzymstwa Polskiego", „Anhelli", „Pan Tadeusz", miały sposobność wczuć się w ból i rozpacz ludzi oderwanych od ziemi ojczystej i głębiej rozumieć konieczność pociechy i pokrzepienia: wiary w Boże posłannictwo Polaków, a na krótszą metę choćby przeniesienia się myślą i uczuciem do utraconej ojczyzny.

Z przykładów widać, że literatura znajdowała zawsze tło przygotowane przez historję. W jednym tylko wypadku spróbowano drogi odwrotnej. Literatura zmuszała do poznawania i pogłębiania wiadomości historycznych. Uczennice przedtem, nim przeszły z historji powstanie listopadowe, miały opracować z literatury wybór wierszy z czasów powstania, a następnie Wyspiańskiego „Noc listopadową" i „Warszawiankę". Oczywiście, uczennice miały elementarne wiadomości z historji, do książek historycznych sięgały po bliższe informacje i wyjaśnienia nieznanych dla siebie faktów. Wizja autora pobudzała do poznania objektywnej prawdy. Opracowanie prze-

biegu i roli powstania z historji znalazło już grunt przygotowany.

Takie wspólne opracowywanie jednych i tych samych zagadnień pozwalało na zadawalnianie się niejednokrotnie jedną pracą piśmienną z obu przedmiotów, szczególnie, jeżeli temat był odpowiednio sformułowany.

Korzyści takiej koncentracji przedmiotów nie potrzeba dowodzić. Zaznaczyć tylko muszę, że wartość jej polega nietyle na równoczesnem omawianiu tematów pokrewnych, ile na współdziałaniu obu przedmiotów dla oświetlenia różnych stron jednego i tego samego zagadnienia. Im to współdziałanie jest ściślejsze, tem jaśniejsze staje się dane zagadnienie dla uczennic, tem koncentracja jest istotniejsza, a przez to wartościowsza.

Również roboty i rysunki bardzo często służyły sobie pomocą. W okresie czwartym z rysunków i robót plan był wspólny — obejmował całkowite ubranie choinki, przyczem każdy kurs projektował i ozdabiał swoją własną choinkę. Projekty były robione w pracowni rysunkowej — wykonywane w pracowni robót.

W innych przedmiotach koncentracja była jedynie dorywcza. Przedewszystkiem na początku roku szkolnego kurs pierwszy miał za temat pracy z geografji i z polskiego zapoznanie się z terenem seminarjum, z jego historją, a następnie w bardzo ogólnych zarysach z Warszawą. Wycieczki dawały z jednej strony materjał geograficzny, z drugiej służyły jako tematy do opowiadań ustnych i wypracowań piśmiennych. Język francuski od czasu do czasu koordynował się z historją, a więc np. przy powtarzaniu średniowiecza na kursie drugim uczennice czytały z francuskiego pieśń o Rolandzie, a na kursie czwartym jednocześnie z opracowywaniem rewolucji francuskiej czytały po francusku „Deklarację praw człowieka" i uczyły się „Marsyljanki".

Mnożyć przykładów nie będę — były to zetknięcia, choć owocne, ale przygodne.

Do tej pory mówiliśmy o próbie koncentrowania paru

przedmiotów dokoła jednego zagadnienia. Przy nauczaniu historji wychowania zrobiono próbę inną: podziału przedmiotu na szereg zagadnień, z których każde miało być opracowane w rozwoju dziejowym. Po przerobieniu historji wychowania w Grecji i w Rzymie zwykłym sposobem wysunięto do opracowania następujące zagadnienia: 1) władze szkolne i ustrój szkolny, 2) program, metody dydaktyczne i wychowawcze, 3) monograficzne opracowanie wybitniejszych szkół w Polsce (prace grupowe), 4) najwybitniejsi teoretycy wychowania. W roku 1929/30 opracowano częściowo zagadnienie pierwsze. Dalszy przebieg pracy w roku 1930/31 wykaże, czy takie ujęcie historji wychowania da rezultaty dodatnie, ożywi zainteresowanie do tego przedmiotu i stworzy lepsze podstawy do rozumienia dnia dzisiejszego. Takie bowiem ujęcie niewątpliwie wymaga od uczennic większej samodzielności, a od nauczyciela nieustannego czuwania, aby opracowywane zagadnienia nie zawisły w powietrzu, ale ściśle wiązały się z uwzględnieniem potrzeb danej epoki i prądów wówczas panujących (tło daje nauczyciel).

Drugim rodzajem prób, które podjęte zostały w roku ubiegłym, było organizowanie prac grupowych. Życie nowoczesne wymaga współpracy i współdziałania. Chodziło więc o to, aby uczennice uczyły się pracować nietylko dla siebie, nietylko z myślą o własnej korzyści, ale pracować i poto, żeby rezultatem swej pracy podzielić się z innymi, i to w ten sposób, aby koleżanki prawdziwą z tego korzyść wynieść mogły. Chodziło jeszcze i o to, żeby nauczyć je pracować zbiorowo, poczuwać się do odpowiedzialności za pracę całej swej grupy, pilnować wzajemnie, aby ona jak najlepiej wypadła. Tydzień lekcyjny dawał możność i czas na dzielenie się osiągniętemi rezultatami. Oczywiście, prac takich nie mogło być dużo, bo nie należało również zaniedbywać w ciągu tygodnia wykładu nauczyciela, sposobu nauczania, mającego również swą wartość i znaczenie. Prace grupowe podjęte były prawie we wszystkich przedmiotach. Najczęściej służyły do uzupełnienia i pogłębienia materjału przyswojonego. Przytoczę ich kilka dla przykładu.

Z geografji na kursie trzecim uczennice grupowo opracowywały Mazowsze. Pewne minimum wiadomości o Mazowszu obowiązywało wszystkie uczennice, poza tem każda grupa miała opracować szczegółowo jeden z poszczególnych rejonów Mazowsza.

I. Łowickie.
II. Puszcza Kampinoska.
III. Puszcza Kurpiowska.
IV. Zabytki architektury na terenie Mazowsza.
V. Warszawa i regjon podstołeczny.

Uczennice dzieliły się same pracą w obrębie grupy. Instrukcja brzmiała: „Same podzielicie się materjałem, jedna może robić mapkę, inna opracować tekst lub dobierać ilustracje, każda jednak musi wiedzieć, do czego zmierza praca, jedna zaś w obrębie grupy czuwać ma nad całością".

Zagadnienie: „Wytwórczość roślinna" na kursie drugim, poza obowiązkową lekturą ogólną, została rozbita na sześć działów, które opracowywały poszczególne grupy uczennic. Działy były następujące:

I. Ważniejsze zboża i inne rośliny spożywcze.
1. Pszenica. 2. Żyto. 3. Jęczmień. 4. Kukurydza. 5. Ryż. 6. Ziemniaki.

II. Rośliny, dostarczające cukru. Owoce.
1. Burak cukrowy. 2. Trzcina cukrowa. Owoce ze szczególnem uwzględnieniem palmy daktylowej.

III. Używki.
1. Kawa. 2. Herbata. 3. Wino. 4. Alkohol. Chmiel. Kakao.

IV. Tłuszcze roślinne. Rośliny lekarskie.
1. Drzewo oliwkowe. 2. Palma kokosowa. 3. Serom. 4. Chinowce. 5. Koka. 6. Mak.

V. Rośliny włókniste.
1. Len. 2. Bawełna. 3. Konopie. 4. Juta.

VI. 1. Kauczuk. 2. Gutaperka. 3. Bambus.

Tutaj instrukcja była następująca: „Należy wskazać, skąd dana roślina pochodzi, gdzie jest obecnie uprawiana, jakie kraje są jej najważniejszemi producentami, jakie najważniejszemi konsumentami. Jeżeli roślina przedstawia jakąś osobliwość ze względu na kulturę, przeróbkę — należy ją obszerniej omówić (ryż, bawełna, herbata i t. d.)".

Z historji powtórzenie średniowiecza na kursie drugim ujęte było w formie prac grupowych:

I. Władza monarsza.
II. Kościół i duchowieństwo.
III. Rycerstwo.
IV. Miasta.
V. Włościaństwo.

Każda grupa otrzymała obszerną dyspozycję, według której miała pracować, oraz wykaz lektury.

Powtórzenie wieku XVI rozbite zostało również na zagadnienia do opracowania indywidualnego lub grupowego. Zagadnienia do opracowania zostały wysunięte przez same uczennice na specjalnem zebraniu. Opracowania miały służyć jako materjał do projektowanej akademji.

Z psychologji, po opracowaniu zagadnienia: „Czem są wyobrażenia i jaką rolę odgrywają w naszem życiu psychicznem", uczennice opracowały grupowo:

I. Wyobrażenia ejdetyczne.
II. Wyobraźnia dziecka.
III. Dziecko jako artysta.
IV. Charakterystyka wyobraźni Haluśki z „Piskląt" Rogoszówny.

Sprawozdania z przerobionych zagadnień nietylko zmuszały do dłuższego mówienia na zadany temat, ale były doskonałą sposobnością do ćwiczenia w umiejętnem dobieraniu i należytem objaśnianiu materjału ilustracyjnego.

Widzimy z przytoczonych przykładów, że praca grupowa różnie bywa ujęta: to każdy członek grupy wykonuje część pracy wyznaczonej dla grupy, to cała grupa opracowuje cały

swój materjał, to znów jeden z członków grupy staje się mówcą generalnym dla całej grupy.

Chcę wspomnieć o jeszcze jednej próbie, którą zaczęto stosować dopiero w bieżącym roku szkolnym, a mianowicie o próbie zbierania przez uczennice wiadomości z życia samego. Uczennice pierwszego kursu miały polecone, jako pracę z języka polskiego, opracować opis gmachu, mieszczącego jakąś instytucję użyteczności publicznej oraz dać obraz działalności tej instytucji. Między innemi opracowały: drukarnię, stację filtrów, „Ruch", sklep Bruna, fabrykę stalówek i t. d. Uczennice wykazały dużą inicjatywę w wyjednywaniu pozwoleń na zwiedzanie oraz w zdobywaniu materjału statystycznego i ilustracyjnego. Odmowa, która często była rezultatem zabiegów, nie zniechęcała ich, raczej pobudzała do szukania innej, bardziej gościnnej instytucji. Nadmienić trzeba, że kilkakrotnie uczennice spotkały się z nadzwyczajnem zainteresowaniem i bardzo chętną pomocą.

Czytanie „Starej baśni" Kraszewskiego na kursie drugim i porównywanie wiadomości tam znalezionych z „Mitologją słowiańską" Brücknera wzbudziło zainteresowanie uczennic pozostałościami tych wierzeń u ludu naszego. Podczas świąt Bożego Narodzenia te uczennice, które wyjeżdżają na wieś, miały zająć się zbadaniem, jakie wierzenia, gusła i zabobony pokutują do dziś dnia w chatach wiejskich.

Uczennice kursu czwartego okres czasu, przeznaczony na jedną „pracownię", spędziły w żłobku, gdzie po dwie obserwowały jedno dziecko, notując objawy jego zachowania się. Były uczennice, które same wynalazły sobie żłobek i wyjednały pozwolenie hospitowania w nim, co w warszawskich stosunkach nie jest rzeczą bardzo łatwą.

Człowiekowi nowoczesnemu, żyjącemu w skomplikowanych warunkach dzisiejszych, zmuszonemu przystosowywać się do coraz to innych sytuacyj i okoliczności, jedynie życie samo może nieraz podszepnąć, jak ma się zachować, jak ma postąpić. Zetknięcie się z życiem i umiejętność uczenia się z życia jest dla przyszłej nauczycielki rzeczą specjalnie ważną. Gdy

maturzystka idzie na wieś, otwiera się przed nią zazwyczaj cały nowy świat. Przyzwyczajenie do czerpania wiadomości z życia, uczenia się z życia pozwoli jej poznać i wżyć się w dane środowisko, pozwoli również czerpać z tego środowiska materjał do nauki z dziećmi, co znów jeszcze silniej zespoli ją z otoczeniem.

Drobne są nasze próby, ale dla nas mają one doniosłe znaczenie. Dając okazję do lepszego poznania umysłowości i charakterów uczennic, otwierają oczy na błędy, które dotychczas popełnialiśmy nieświadomie, rodzą wątpliwości, których przedtem nie odczuwaliśmy.

Przedewszystkiem wykazały nam one wyraźnie, że nasze usiłowania, mające na celu polepszenie metody nauczania, nie dają rezultatów współmiernych z tym zasobem energji, jakie się w nie wkłada, gdyż nie zostały uzupełnione i poparte przez wydatniejszą pracę w kierunku rewizji programów. Młodzież nasza jest przeciążona. Materjał, który jeszcze można było opanować staremi metodami, przy nowych nie jest do przerobienia. Asymilacja nie wystarcza, chodzi przecież o rozwój od wewnątrz, o rozbudowę psychiki. Trzeba więc z czegoś zrezygnować, coś odrzucić, coś zmienić. Gdzie więc kryterjum wyboru? I jedyna odpowiedź: życie tylko i jego potrzeby powinny zdecydować, czego młodzież ma się uczyć, co jest najkorzystniejsze dla jej rozwoju wewnętrznego i dla jej zadań społecznych. *W. Dzierzbicka.*

Z działalności szkół.

NAUCZANIE HISTORJI W ANGIELSKICH SZKOŁACH ŚREDNICH

Poniższe uwagi są wrażeniami z widzianych kilkunastu lekcyj historji w szkołach londyńskich w lutym i marcu 1930 r., dalekiemi od systematycznego opracowania tematu. Widziałem 16 lekcyj w pięciu szkołach, jedną lekcję wzorową na kongresie angielskich towarzystw pedagogicznych i dwie lekcje

pokazowe w instytucie pedagogicznym (London Day Training College). Chodziłem do szkół, wskazanych mi przez sekretarza Towarzystwa Historycznego (członkami są przeważnie nauczyciele historji) oraz przez radcę dla spraw szkolnych magistratu m. Londynu (London County Council Education Officer). Prosiłem nie o wskazanie mi szkół najlepszych, lecz takich, w których uczą zdolni nauczyciele historji.

Wrażenie ogólne z tych hospitacyj jest następujące: 1) względnie wysoki poziom wiadomości uczniów (nietylko co się tyczy historji Anglji), 2) stosunek uczniów do lekcji w zestawieniu z naszemi szkołami, a nawet pruskiemi, jest bardzo poważny, 3) uczniowie wypowiadają się swobodnie i z łatwością. Gdy się przychodzi po raz pierwszy do szkoły angielskiej, trzeba zawsze pytać nauczyciela, jaki program stosuje. Niema bowiem urzędowego programu. Nauczyciel ma zupełną swobodę w doborze materjału z wyjątkiem dwóch klas ostatnich, w których skrępowany jest wymaganiami przy egzaminach [1]. Nauczyciele korzystają z tej swobody, zwłaszcza co do kursu propedeutycznego oraz stopnia uwzględniania historji powszechnej. Normalnie trzyletni kurs obejmuje dzieje Anglji „na tle dziejów powszechnych". Do pierwszego egzaminu roczne a czasem dwuletnie przygotowanie (klasa V dzieli się w niektórych zakładach na niższą i wyższą) zawiera powtórne przerobienie pewnych okresów (najczęściej z XVIII i XIX w.). W ostatniej klasie przerabiają dość dokładnie pewien wybrany okres, np. lata 1789—1815, lub przechodzą jakąś epokę pod pewnym kątem widzenia, np. dzieje gospodarcze XIX w., zawsze zaś pytania egzaminacyjne różnych uniwersytetów. Mamy więc w szkole średniej angielskiej częściową trójstopniowość materjału, nie licząc kursu propedeutycznego pierwszej klasy, w którym niektórzy nauczyciele starają się zapoznać uczniów z zarysem dziejów świata, częściej jednak uczą

---

[1] W końcu kl. V na t. zw. certyfikat, odpowiadający poziomowi prawie naszej kl. VI lub dawnej maturze licealnej, w roku następnym składają uczniowie maturę przed komisjami egzaminacyjnemi uniwersytetów.

w tej klasie o początkach kultury materjalnej oraz czytają mity greckie i rzymskie.

Forma lekcji zależy od indywidualności nauczyciela, a także od wieku uczniów. Inna jest naogół w klasie ostatniej i po pierwszym egzaminie, gdy liczba uczniów w klasie jest bardzo niewielka (widziałem nawet klasę liczącą 4 uczniów). Przeważnie istotną częścią lekcji jest wykład nauczyciela, z wypisywaną na tablicy dyspozycją, którą uczniowie przepisują. Wykład jest dobry. Do rzadkości należy, by nie przerywała go rozmowa z uczniami. Wykład stara się nawiązać nowy materjał do znanych wiadomości. Nauczyciel zwraca uwagę, czy uczniowie dobrze rozumieją, chętnie słucha interpretacyj. Podnosi zainteresowanie śmiałemi dygresjami do bieżących stosunków i wypadków dnia. Zauważyłem również stosunkowo częste odwoływanie się do literatury pięknej. Dygresje takie czasem w dziedzinę ekonomji politycznej, a także prawa i etyki, stanowią wiele o zainteresowaniu uczniów i podnoszą niewątpliwie wartość lekcyj. Wykład zajmuje czasem całą lekcję, t. zn. nauczyciel nie uważa za stosowne przypomnieć lekcji poprzedniej inaczej, jak w krótkich akcydentalnych uwagach w ciągu objaśnień nowego materjału. Nie zauważyłem również, aby wykładający zmartwił się, iż mu dzwonek przerwał; ze spokojem odkłada zakończenie rozpoczętego tematu do następnej lekcji.

Widziałem przecież lekcje odbiegające od tego schematu. A więc np. nowa lekcja polega na egzegezie ustępu z podręcznika. Nauczyciel sprawdza, o ile uczniowie rozumieją tekst. Żąda objaśnień i sam daje wyjaśnienia etymologiczne i geograficzne. Mimochodem zauważyłem, iż na lekcjach historji do wyjątków należy posługiwanie się mapą ścienną. W razie potrzeby nauczyciel rysuje sam lub poleca uczniowi narysować na tablicy potrzebny kontur, przyczem używa schematu bardzo uproszczonego, nie dbając o wierność szczegółów. Następują pytania i wskazówki, co jest ważne w przeczytanym urywku, co trzeba zapamiętać. W końcu lekcji polecono

uczniom sporządzić króciutkie streszczenie, poprawiane indywidualnie (sic!).

Inna lekcja. Po omówieniu uchwał Długiego Parlamentu z 1649 r. nauczyciel zadaje uczniom pytanie do dyskusji: czy parlament miał prawo wydać wyrok śmierci na króla? Problem wypisują na tablicy, jeden z uczniów obejmuje przewodnictwo. Czternastoletni chłopcy zabierają głos, mówią śmiało, żywo replikują. Nauczyciel zwraca uwagę przewodniczącemu, aby udzielał głosu przedewszystkiem tym kolegom, którzy jeszcze nie przemawiali. Prawie wszyscy uczniowie przemawiali (klasa liczyła dwudziestu kilku). Zakończenie dyskusji jest dla naszych pojęć o naukowości niespodzianką: odbywa się jawne głosowanie i rezultat notują na tablicy. W czasie dyskusji nauczyciel zabierał również głos, chociaż rzadko. Każdy uczeń zaczynał swe wywody od alokucji do profesora i kolegów (Master and gentlemen!). Ten szczegół wskazuje, że była to częściowo „zabawa w starszych", a jednocześnie, że celem dyskusji było przyzwyczajanie do wystąpień na zgromadzeniach publicznych.

Lekcje w klasie ostatniej toczą się w formie swobodnej rozmowy. Uczniowie otrzymują pytanie, szukają w podręczniku i książkach rozwiązania problemu. Nauczyciel pomaga korzystać z indeksu i spisu treści.

Ćwiczenia piśmienne z historji, klasowe i domowe, są powszechnie stosowane. Na jednej z widzianych przeze mnie lekcyj nauczyciel podawał wskazówki do ćwiczenia domowego, omawiając krótko wraz z uczniami główne punkty planu. Na innej lekcji po oddaniu poprawionych ćwiczeń wypisał na tablicy dyspozycję wzorową. Zauważę, że kwestja ocen jest w Anglji bardzo kłopotliwa dla nauczyciela. Niema stopni, lecz określa się postępy ucznia miejscem w klasie, t. zn. trzeba wyróżnić tyle ocen, ilu jest uczniów w klasie (w Rosji określano w ten sposób ogólny wynik pracy ucznia 50 lat temu).

Osobliwością jest lekcja poświęcona lekturze uczniów, coś w rodzaju repetycji. Lekcja odbywa się czasem w bibljotece szkolnej. Nauczyciel udziela wskazówek indywidualnie, po-

cichu. Tylko jedna ze szkół, które widziałem, posiadała gabinet historyczny ze skromną bibljoteką.

Jako wzór specjalnej, urozmaiconej lekcji na kongresie angielskich towarzystw pedagogicznych, przedstawiono obchód na cześć Portugalji. Być może, zasługuje ona raczej na nazwę uroczystości, przygotowanej przez uczniowskie kółko historyczne. Była jednak pomyślana jako działalność jednej klasy, która przeszła właśnie historję wielkich odkryć. Na obchód składały się: 1) słowo wstępne przewodniczącego, 2) dwa referaty historyczne, 3) referat z historji literatury, 4) deklamacja. Wszystko, przeplatane muzyką (fortepian i kwartet), trwało tylko 45 minut. Sporządzona była w dużych rozmiarach mapa podróży i odkryć portugalskich żeglarzy oraz tablica poglądowa wypadków. W czasie wygłaszania referatu dla pośpiechu kto inny, a nie referent pokazywał na mapie, co potrzeba. Słowo wstępne i odczyt wygłoszone były w duchu współpracy narodów w myśl haseł Ligi Narodów, odwołując się do przyjaźni angielsko-portugalskiej. Czynnych miało być 12 uczniów, nie licząc tych, co przygotowywali mapę i tablicę.

W niektórych szkołach czynnikiem uzupełniającym lekcje są żywo działające uczniowskie kółka historyczne. Noszą one bardzo charakterystyczną nazwę „uczniowskich czynności" (activities). Chodzi w nich nietylko o rozszerzenie pogłębienia wiadomości, ale przedewszystkiem o wyrobienie samodzielności i zmysłu organizacyjnego. Dla nauczycieli historji, obok kół historycznych, pomocne są również koła przyjaciół Ligi Narodów, bardzo rozpowszechnione w szkołach angielskich.

Kółko historyczne w Dunstan's College w Londynie pracuje podzielone na komitety, które odbywają zebrania, składają sprawozdania przed plenum koła. Komitet zawiązuje się dla opracowania określonego tematu, ma swego sekretarza i przewodniczącego. Każdy z członków opracowuje pewną część tematu, zbiera dane, które są dyskutowane, komitet zaś decyduje, co jest ważne, co ma wejść do sprawozdania-referatu, układanego przez prezydjum komitetu. Tematy są do-

wolne. Uczniowie z reguły sięgają do poważniejszych monografij historycznych. Organizowanie takiej współpracy uczniów posiada niewątpliwie pierwszorzędną wartość wychowawczą.

Koła młodocianych przyjaciół Ligi Narodów dyskutują zagadnienia współżycia narodów na historycznych przykładach, omawiają zagadnienia międzynarodowych zależności gospodarczych i kulturalnych, rozważają bieżące kwestje polityki międzynarodowej, np. problem rozbrojenia. W czasie święta szkolnego urządzają publiczne posiedzenia (wstęp mają rodzice). Byłem obecny na takiem zebraniu. Przedmiotem obrad była sprawa prześladowania Kościoła w Rosji. Dla urozmaicenia uczniowie przedstawiali posiedzenie Rady Ligi Narodów. Sala była przybrana barwami różnych państw. „Delegat sowietów" bronił się, żywo gestykulując. „Mr. Briand" przemawiał po francusku (był to uczeń, przebywający w Londynie na podstawie międzynarodowej wymiany młodzieży szkolnej), następnie przełożył swą mowę na język angielski.

Podręczniki, używane w szkołach, są bardzo liczne i bardzo różną przedstawiają wartość. Szereg podręczników starych ukazuje się w nowych wydaniach, mało zmienionych. Dzieje Anglji są ułożone w nich według panowań, przeważa historja polityczna i historja wojen, uderza przeładowanie faktami i datami; takie są np. popularne podręczniki Tout'a lub Hassall'a.

Posiadają Anglicy również podręczniki o nowoczesnym układzie, a więc np. Happolda dla I klasy szkoły średniej: „Dostęp do historji"[1]. Całość historji angielskiej obejmuje Stanley Leathes p. t. „Naród angielski"[2]. W tomie pierwszym, zawierającym dzieje średniowiecznej Anglji (tytuł: „Tworzenie się narodów"[3]), mamy rozdziały o miastach, architekturze, szkołach, religji, o władzy królewskiej i o warunkach pracy. Dobry podręcznik dziejów Europy Webstera[4]. W tomie drugim cie-

[1] Approach to history, 1928.
[2] English nation, wyd. IV, 1929.
[3] Nationalities in making.
[4] History of Europe, 1920.

kawa, choć może niekoniecznie słuszna, antyteza: mahometanizm to napór Wschodu na Zachód, krucjaty to działanie przeciwne. Podręcznik Jones'a historji XIX wieku p. t. „Od Waterloo"[1] urozmaicony jest szeregiem prób graficznego przedstawienia pewnych problemów, np. dziejów partyj w Anglji. Oryginalny jest rzeczowy układ trzechtomowej historji Anglji Henderson i Meadow[2]. Tom pierwszy zawiera dzieje społeczne i gospodarcze, tom drugi — dzieje konstytucji, tom trzeci — historję polityczną. Dla kursu propedeutycznego dobra i chwalona „Droga do historji" Niemeyera w układzie biograficznym[3]. Specjalnie „bojowy" charakter nowego podręcznika posiada historja „Życia codziennego w Grecji" Quennel i Marjorie[4]. Już raczej nie za podręcznik, lecz pomoc naukową należy uważać książkę Poner „Chłopcy i dziewczynki w historji"[5], zawierającą szereg opisów młodości osób później sławnych, ale też życie dziecka przeciętnego w danej epoce.

Co do zewnętrznych cech podręcznika, zauważyć można, że większość posiada przy końcu streszczenia (jak w podręcznikach francuskich) oraz ćwiczenia, czy też pytania. Zaopatrzone są podręczniki w liczne i dobre ilustracje, porządne spisy treści, indeksy osobowe i rzeczowe oraz, co jest osobliwością typowo angielską, słowniki wymowy nazwisk i nazw.

Posiadają Anglicy dwa atlasy historyczne dla szkół, kilka wydawnictw źródeł (dwie książki) oraz parę dla uczniów przeznaczonych wypisów z dzieł wielkich historyków angielskich.

Jeśli chodzi o środki poglądowe, wszystkie bogate muzea angielskie wydają serje pocztówek, reprodukcyj, ilustrowanych przewodników po różnych działach, które mogą zastąpić wycieczkę do muzeum, o ile ta jest zbyt uciążliwa. Osobliwością angielską są tablice poglądowe, sporządzane przez uczniów, zwłaszcza szeroko stosowane w niższych klasach gimnazjum.

---

[1] Since Waterloo, 1920.
[2] British history, 1923.
[3] Way to history, 1922.
[4] Everydays things in Greece, 1927.
[5] Boys and girls of history, 1926.

Tablice te (t. zw. charts) zawierają rysunki, daty, krótkie objaśnienia i mapy. Sporządzone w dużym formacie, zostają wywieszone w klasie. Wykonywane są poprawnie i czasem bardzo pomysłowo. Wszyscy uczniowie sporządzają charts obowiązkowo. Zdarza się, że każda nowa lekcja bywa zanotowana przez parę rysunków i króciutki tekst, najczęściej dyktowany przez nauczyciela. Dobór rysunków, jak również sposób symbolicznego przedstawienia pozostawia się fantazji chłopców. Obok tych tablic o zadaniu mnemotechnicznem rysują tablice na tematy nazywane w niemieckiej dydaktyce „Längsschnitte". Są to szczegółowe zagadnienia z dziejów kultury materjalnej przeważnie w dłuższych okresach czasu. A więc np. historja budowy okrętów, dzieje domu mieszkalnego, uzbrojenia, dzieje pisma. Gdy zagadnienie jest dość wąskie, materjału uczniowie muszą szukać w monografjach historycznych, dobierając i przerysowując odpowiednie obrazki. Celem pracy jest wówczas nie ułatwienie spamiętania, lecz rozwinięcie u uczniów umiejętności poszukiwań wskazanego materjału.

Co do pomocy naukowych dla nauczycieli, to Anglicy, jak wiadomo, posiadają pierwszorzędne syntetyczne, zbiorowe opracowania dziejów Anglji i powszechnych w wydawnictwach Cambridge. Obecnie zaczął wychodzić pod redakcją Longlasa cykl historji Anglji dla nauczycieli (Teaching of history series), zakrojony na trzydzieści parę tomów.

Anglja posiada poza Niemcami, i być może Ameryką, najobficiej rozwiniętą literaturę z zakresu dydaktyki historji. Zapewne jednym z motywów twórczości na tem polu jest system kształcenia nauczycieli szkół średnich. Po uzyskaniu naukowego stopnia na uniwersytecie kandydat uczy przez miesiąc w szkole elementarnej. Zaczyna następnie praktykę w szkole średniej, asystując na lekcjach, później prowadząc je w obecności starszego nauczyciela oraz pod kontrolą wykładowcy dydaktyki historji w instytucie pedagogicznym. Po ukończeniu praktyki kandydat prowadzi lekcję pokazową i składa egzamin z dydaktyki historji oraz z szeregu przedmiotów pedagogicznych. Kładzie się więc bardzo duży nacisk na zawodowo-

praktyczne przygotowanie nauczycieli (przeciwnie jak we Francji).

Gdy kto chce szybko zorjentować się w bieżących sposobach nauczania historji w Anglji oraz kierunkach proponowanych reform, najlepiej przeczytać w 1925 r. wydane „Memorandum o nauczaniu historji“ [1]. Jest to wynik rocznej pracy *ad hoc* powołanego komitetu nauczycieli historji. Cel nauczania został sformułowany, jak następuje: wprowadzając w życie, historja ma przekonać o jego wartościach. W imię hasła: przez Anglję do ludzkości, nauczyciel winien kształcić tych, do których należy przyszłość, zdając sobie sprawę, że jego uczniowie będą „robić“ historję. Przestrzega Memorandum przed preponderancją historji narodowej. Zaleca wielostronne podejście do przeszłości. Krytykuje dzisiejszą historję sporów religijnych, prowadzących do *odium teologicum*. Gani zbytnią aktywność nauczyciela, a bierność ucznia. Uważa za błąd, jeśli w klasie nie korzysta się wcale z podręcznika. Położono nacisk na stylistyczne opracowanie podręczników. Wysunięto postulat gabinetów historycznych. Zwrócono uwagę na konieczność kontrolowania notatek uczniowskich, rozwijania umiejętności dobrego, przejrzystego notowania.

Najlepszą angielską dydaktyką historji była do niedawna książka Keatinge'a [2], zawierająca wcale ciekawe przykłady pytań i zadań egzaminacyjnych. Keatinge propagował możliwie daleko idące oparcie historji w szkole o teksty źródłowe, podając szereg ćwiczeń, rozwijających krytycyzm, zdolność do zestawień. Poddawał też projekt wyboru dla każdej klasy pewnego krótkiego chronologicznie okresu dla szczegółowego przerobienia.

Również duży nacisk na formalne kształcenie przez historję kładzie w swej książce Findlay [3]. Historja ma uczyć poznawania prawdy. Autor przestrzega jednocześnie przed zbyt

---

[1] Memorandum on the teaching of history, Cambridge, 1925.

[2] Teaching of history, I wydanie 1910, IV — 1927.

[3] History and his place in education, 1923.

wczesnem intelektualizowaniem, prowadzącem do werbalizmu. Na stopniu niższym historja winna być przedewszystkiem interesująca.

Dwóch wydań prędko doczekała się dydaktyka historji Haslucka [1]. Mamy w niej rozdziały o ćwiczeniach historycznych (dobre uwagi co do ćwiczeń w niższych klasach: tematy „powieściowe", „romantyczne", np. opis bitwy przez uczestnika, także w wyższem gimnazjum polecić można np. skomponować artykuł przeciw wojnie krymskiej), o bibljotekach, o dramatyzacji; osobny rozdział omawia historję lokalną, inny dzieje najnowsze. Wywody swe popiera autor licznemi przykładami, podając w końcu książki kilka lekcyj „wzorowych". Zgodnie z wyżej cytowanem „Memorandum" kładzie nacisk na potrzebę możliwie najpełniejszego wyzyskania podręcznika. Podręcznik dla stopnia niższego nie powinien unikać szczegółów anegdotycznych, „rzeczy mniej ważne są dla chłopca bardziej dostępne". Przestrzega autor przed zbytniem wchodzeniem w szczegóły co do historji społecznej, „popełniać zaczynamy — pisze — ten sam błąd, jaki poprzednio popełnialiśmy w stosunku do historji politycznej". Podpisuje się Findlay oburącz pod tezą, znaną dydaktyce niemieckiej: „nic nie powinien mówić nauczyciel, co może powiedzieć uczeń".

Książka Goulda, znanego działacza kongresów międzynarodowych wychowania moralnego, p. t. „Historja jako nauczyciel" [2], należy raczej do dziedziny historjozofji. Autor rozważa wartość wychowawczą historji powszechnej. Ciekawe jest zestawienie tablicy dziejów powszechnych dla dzieci i dla dorosłych.

W rozprawie prof. Pollarda „O czynnikach w historji nowożytnej" [3] mamy szereg luźnych uwag dydaktycznych, np. co do chronologji.

Ostatnio pojawiły się dwie nowe większe prace z dzie-

---

[1] Teaching of history, 1920, II wyd. 1926.

[2] History the teacher, 1929.

[3] Factors in modern history, 1926.

dziny dydaktyki historji. „Podręcznik dla nauczycieli historji" pani Dymond[1] zawiera coprawda niewiele wskazówek dydaktycznych, ale jest dobrze opracowaną, krytyczną bibljografją książek z zakresu metodyki nauczania, metodologji nauk historycznych, podręczników dla szkół oraz dzieł syntetycznych i dużych monografij.

Całość zagadnień, związanych z nauczaniem historji, omawia w swej „Historji w szkole" Drummond[2]. W myśl nowoczesnej tendencji samodzielnej pracy ucznia podaje szereg wskazówek co do organizowania współpracy uczniów. Już na niższym stopniu, obok przygotowywanych dla klasy modeli, map, tablic, można wymagać krótkich (od 3 do 10-minutowych) sprawozdań z łatwej lektury domowej. Za bardzo wskazaną dla chłopców 12-letnich i młodszych formę współpracy uważa dramatyzację, zwłaszcza połączoną ze sporządzaniem odpowiednich strojów. Nie chodzi tu o odgrywanie scen z Szekspira. Zadanie jest dużo prostsze; należy przedstawić np. akt pasowania na rycerza, sąd barona, otwarcie parlamentu. Dla uczniów starszych zaleca autor podział klasy na grupy, przygotowujące różne części większej całości, a więc mniej więcej tak, jak w omówionej wyżej pracy uczniowskiego kółka historycznego w Dunstan's College. Tylko że tematy tutaj nie są dowolne, lecz składają się na pewną organiczną całość. A więc np. gdy mamy przerobić życie Rzymian, poszczególne grupki opracowują strój, dom, zabawy i t. d. Bardzo słuszna jest uwaga, że nauczyciel nie powinien stosować wyłącznie jednej metody, jednego typu lekcji. „Nie jedna tylko droga prowadzi do poznania przeszłości", a rozmaitość wzbudza zainteresowanie. W ostatniej klasie, według opinji pani Drummond, „wykłady" uczniów winny być regułą. Zadanie nauczyciela polega na kierowaniu lekturą; pierwszorzędną rzeczą jest mieć dobrze zaopatrzoną bibljotekę. Ostrzega autorka przed bezosobową hi-

[1] Handbook for history teachers, 1929.
[2] History in school, 1929.

storją „prądów i ruchów", żądając miejsca dla materjału biograficznego.

Dydaktyczna literatura angielska posiada kilka broszur z tematami na egzamin maturalny (pierwszy). Miałem w rękach niedawno, w 1929 r. wydane „Testy egzaminacyjne z historji" Gayforda [1]. Tematy te, podobnie jak tematy uniwersyteckie (dla drugiego egzaminu), zawierają dużo porównań, często figuruje w nich pytanie: „dlaczego?" Nie spotyka się pytań czysto pamięciowych. Również interesujące tematy znajdują się w „Praktycznych ćwiczeniach do egzaminu maturalnego" William, Adams i Melgrady [2]; np. Napoleon I chciał pojednać starą Francję z nową — dobrać fakty, ilustrujące tę politykę.

Ostatnim znanym mi przyczynkiem do dydaktyki historji w literaturze angielskiej jest kwietniowy numer „New Era", 1930, poświęcony całkowicie nauczaniu historji. Zawiera szereg króciutkich artykułów oraz sprawozdań z różnych szkół angielskich i amerykańskich [3].

Dla uzupełnienia bibljograficznego dodam, że w wydawnictwach „Historical Association" ukazało się sześćdziesiąt kilka zeszytów, przeznaczonych jako pomoc dla nauczyciela. Zawierają artykuły pedagogiczne, np. o tablicach poglądowych (Madeley) [4], a także bibljografję krytyczną. Wydawnictwo to parę lat temu zostało przerwane. W organie tegoż towarzystwa, kwartalniku p. t. „History", pojawiają się dość często rozprawy pedagogiczne [5]. Anglicy nie posiadają, jak Niemcy i Francuzi, specjalnego organu dla dydaktyki historji. Małe czasopismo „History Teachers' Miscellany" ma znaczenie jedynie dla Szkocji.

Rozwiodłem się nieco obszerniej nad literaturą dydaktyczną angielską, ponieważ uważam, że jest u nas, jak zresztą

---

[1] Test examinations in history, 1929.

[2] Practical exercices in matriculation history, 1927.

[3] Por. Sprawozdanie w Wiadomościach Historycznych, 1930, zesz. 4.

[4] Time charts. Historical Association Leaflet 50, 1921.

[5] A więc np. Gould. Transformation in history teaching. History, Octob. 1928.

także w Niemczech, naogół mało znana, zasługuje zaś niewątpliwie na uwagę.

Ograniczyłem się do omówienia ogólnej literatury dydaktycznej. O historji w szkole elementarnej traktują trzy znane mi książki: Archer, Owen, Chapman [1], Jarvis [2] oraz świeżo Firth [3]. O stanie nauczania informuje oficjalne sprawozdanie Ministerstwa Oświaty [4].

Józef Dutkiewicz.

---

[1] Teaching of history in elementary schools, I wyd. 1911, ostatnie 1916.

[2] Teaching of history, 1926.

[3] Learning of history in elementary schools, 1929.

[4] Board of Education Report on history teaching in London elementary schools, 1927.

DZISIEJSZE SZKOLNICTWO WĘGIERSKIE W ZARYSIE

(C. d.)

5. Szkoły średnie.

A. Męskie: gimnazja, gimnazja realne, szkoły realne.

Dawną organizację szkół średnich i system nauczania określały „Ratio Educationis" z 1777 r., następnie zaś w latach 1849 — 1860 „Zarys Organizacyjny", wydany przez rząd wiedeński. Po przywróceniu konstytucji w 1867 r. podwaliny pod dzisiejszą organizację szkół średnich dała ustawa z 1883 r., jako pierwsza ustawa ramowa dla szkół tego rodzaju.

Ustawa z 1883 r. rozróżnia dwa typy szkoły średniej: 1) gimnazjum klasyczne (nazwa znana na Węgrzech już w 1514 r. — nazwę gimnazjum nosiła szkoła miejska w Kassa (Koszyce) i 2) szkołę realną.

Zachodnio-europejski ruch na początku lat ośmdziesiątych, który zwracał się przeciwko uprzywilejowaniu gimnazjów pod względem ich uprawnień, specjalnie zaś przeciwko ogólnie obowiązującej nauce języka greckiego, znalazł oddźwięk również i na Węgrzech, a mianowicie w ustawie z 1890 r., która uznała język grecki za fakultatywny przedmiot nauczania. W miejsce języka greckiego mogli uczniowie wybierać t. zw. przedmioty „zastępcze", obejmujące: 1) lekturę greckich klasyków w węgierskiem tłumaczeniu i wiadomości z zakresu greckiej sztuki klasycznej oraz 2) rysunki.

Ta sama ustawa postanawiała nadto, że uczniowie nie uczący się języka greckiego, lecz przedmiotów zastępczych,

mogą po ukończeniu gimnazjum wstępować bez przeszkód na wydział prawny lub lekarski uniwersytetów, przyjęcie zaś takich uczniów na inny wydział (teologiczny, filozoficzny) może nastąpić po zdaniu egzaminu uzupełniającego z języka greckiego z wynikiem pomyślnym.

Na skutek tych ustawowych postanowień wprowadzono do klas wyższych szkoły średniej (V—VIII) bifurkację, tak że wewnątrz jednej i tej samej szkoły powstały dwa typy gimnazjum: w jednem uczono obu klasycznych języków, w drugiem tylko języka łacińskiego i przedmiotów zastępczych.

Gimnazjum humanistyczne (z nauką obu języków klasycznych) wyposażono w nieograniczone uprawnienia przy wstępowaniu do szkół wyższych, gdy tymczasem gimnazjum z językiem łacińskim i przedmiotami „zastępczemi" posiadało ograniczony zakres uprawnień, zaś świadectwo dojrzałości szkoły realnej uprawniało tylko do wstępu do wyższych szkół technicznych.

To rozwiązanie kwestji studjów w szkole średniej nie było odpowiednie, ponieważ zarówno przedmioty „zastępcze" nie okazały się w praktyce równowartościowemi z językiem greckim, jak i kwestja uprawnień poszczególnych rodzajów szkół wywoływała liczne zastrzeżenia i narzekania.

Niezadowolenie z istniejącego stanu rzeczy spowodowało konieczność reformy i to takiej, któraby z jednej strony przystosowała typy szkół średnich do potrzeb współczesnych, z drugiej zaś przyznała wszystkim trzem typom jednakowe uprawnienia. W tym kierunku ujawnione dążenia i starania znalazły swe urzeczywistnienie dopiero w ustawie z 1924 r.

Powyższa ustawa nie oznacza dla organizacji węgierskiego szkolnictwa średniego jakiegoś zupełnie nowego i odrębnego kierunku. Historja organizacyjnych reform szkolnych uczy, że w tej dziedzinie (jak i w innych) tylko taka „nowość" może okazać się odpowiednią i żywotną, która uwzględnia historyczną stałość i łączy się organicznie z przeszłością.

Ustawa z 1924 r. opiera się na dwóch zasadniczych punktach: 1) konieczności dalszego podziału typów szkoły śred-

niej i 2) konieczności jednolitego uprawnienia wszystkich typów szkół średnich przy wstępie do wyższych uczelni.

ad 1) Ustawa włącza między dotychczasowe gimnazjum a szkołę realną nowy (na Węgrzech) typ szkoły średniej — gimnazjum realne. W ten sposób ustawa stoi na punkcie widzenia różniczkowania szkół średnich w przeciwieństwie do idei jednolitej szkoły średniej, której zwolennicy (począwszy od 1890 r.) domagali się utworzenia jednego typu szkoły średniej, motywując swe stanowisko koniecznością udzielenia dorastającej inteligencji jednego i tego samego wykształcenia ogólnego.

Twórcy ustawy z 1924 r. wychodzili natomiast z założenia, że:

1. Encyklopedyczne wykształcenie może co do swej zawartości posiadać rozmaite zabarwienie. Przedmioty wykształcenia narodowego (język węgierski, literatura i t. p.) muszą w każdym typie szkoły średniej być te same, ważność jednak pozostałych dóbr kulturalnych (języki obce, matematyka, nauki przyrodnicze) może być w poszczególnych typach szkół różna. Wartościowe dobra kulturalne doszły na dzisiejszym stopniu rozwoju umysłowego ludzkości do tak nadzwyczajnego rozkwitu, że jest rzeczą niemożliwą, aby jedna szkoła średnia mogła te wszystkie dobra kulturalne udzielić młodzieży w równej mierze, nadto nie należy zapominać o ograniczonej zdolności psychiczno-umysłowej przyjmowania i przyswajania wiadomości, tudzież o indywidualnych skłonnościach.

2. Wykształcenie ogólne nie jest, co do swej zawartości, rzeczywiście zupełnie ogólne, ponieważ jeden umysł, jedna głowa, nie jest w stanie objąć całokształtu i każdego kierunku poszczególnych nauk. Wykształcenie ogólne jest tylko ideałem syntetycznym, któremu jednak nie odpowiada żadna realna, psychiczna jedność. Stworzenie jednolitej szkoły średniej, któraby objęła wszystkie wartościowe dobra kulturalne: starożytną i nowożytną literaturę, dziedziny matematyki, przyrodoznawstwa i t. d., doprowadziłoby tylko do nadmiernego przeciążenia umysłu, jego zupełnego rozdrobnienia i powierzchow-

ności, uniemożliwiając w ten sposób rozwijanie zdolności do głęboko ujętej i samodzielnej pracy umysłowej.

3. Pomnożenie typów średniej szkoły jest pożądane również i z punktu widzenia kulturalnego i psychologicznego, aby każdy mógł wybrać sobie taki rodzaj szkoły, której podstawa dydaktyczna odpowiada jego swoistym zdolnościom psychicznym i skłonnościom.

Twórcami ustawy kierowała nadto zasada, że każdy rozwój jest równocześnie rozczłonkowaniem. Organizm jest tem doskonalszy, im więcej posiada organów do dyspozycji dla poszczególnych funkcyj. Również i w szkolnictwie różniczkowanie jest wskazane, aby rozmaitym potrzebom życia społecznego i indywidualnym zdolnościom służyły odpowiednie typy szkół.

Nowa ustawa stawia szkole średniej za cel wykształcenie ogólne, jednak nie pod względem jego zawartości, lecz pod względem formy. Zadaniem każdego typu szkoły średniej jest przedewszystkiem wychować i przysposobić zapomocą wykształcenia intelektualnego do pełnej umysłowej pracy, t. zn. wyrobić u uczniów taką psychiczną gotowość, taką umysłową dojrzałość, któraby umożliwiła abiturjentowi rychło orjentowanie się we wszystkich dziedzinach i wybór odpowiedniego zawodu. Materjał naukowy, tak gimnazjum jak i gimnazjum realnego oraz szkoły realnej, nadaje się jednakowo do formalnego wykształcenia umysłu i przygotowania do pracy umysłowej.

Przy ustalaniu poszczególnych typów szkoły średniej miano na względzie potrzebę:

a) przedewszystkiem szkoły, której zadaniem byłoby utrzymanie łączności między teraźniejszością a historyczną przeszłością; taką szkołą historycznej kultury jest gimnazjum humanistyczne, którego podstawą dydaktyczną są literatura i języki klasyczne; nauka języka greckiego jest konieczna, ponieważ wszystkie nici kultury świata prowadzą od przeszło 2.000 lat do Hellady i każdy nowożytny naród oświecony czci

Greków starożytnych, jako wspólnych przodków swej kultury, —

b) następnie szkoły średniej, którąby, nie wracając do greckiej kultury jako prażródła naszego dzisiejszego wykształcenia, ograniczała się do węższego, historycznego horyzontu i opierała się na źródłach bliższej Węgrom łacińskiej kultury; taką szkołą jest gimnazjum realne, które zajmuje się tylko rzymską częścią antycznej kultury, w miejsce zaś języka greckiego, a obok języka niemieckiego, wprowadza jeden z języków nowożytnych wraz z literaturą, —

c) wkońcu zaś również i szkoły, której podstawą dydaktyczną byłaby jedynie kultura nowożytna i języki nowożytne, matematyka i nauki przyrodnicze; jest nią szkoła realna.

Jak z powyższego wynika, typ gimnazjum realnego nie jest żadną nowością, ustawa z 1924 r. usunęła jedynie ze szkół średnich bifurkację, tworząc jednolity i samodzielny typ szkoły średniej pod nazwą gimnazjum realnego.

Z wejściem w życie ustawy z 1924 r. większość szkół średnich przekształciła się w gimnazja realne. Na ogólną liczbę 120 męskich szkół średnich jest 28 gimnazjów humanistycznych, 69 gimnazjów realnych i 23 szkoły realne.

ad 2) Drugim zasadniczym punktem wspomnianej ustawy było zapewnienie jednolitości uprawnień dla absolwentów wszystkich typów szkół. W myśl ustawy otrzymujący świadectwo dojrzałości w jednym z trzech typów szkół średnich ma prawo wstępu do każdej wyższej uczelni. Aby umożliwić absolwentom gimnazjów studja politechniczne, urządzają wyższe szkoły techniczne specjalne kursy uzupełniające, a w szkołach realnych język łaciński jest już od szeregu lat przedmiotem nadobowiązkowym.

O ile chodzi o terytorjalny rozdział poszczególnych typów szkoły średniej, to zależy od decyzji ministra, jaki typ szkoły średniej ma być w poszczególnych miastach uruchomiony. Za zasadę przyjęto tworzenie w poszczególnych miastach dwóch lub trzech typów, aby ułatwić rodzicom, względnie uczniom wybór rodzaju szkoły.

Tygodniowa ilość godzin poszczególnych przedmiotów nauczania w męskiej szkole średniej przedstawia się następująco:

1. Gimnazjum humanistyczne.

Przedmiot nauczania	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Razem
Religja	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Język węgierski	5	4	4	3	3	3	3	3	28
„ łaciński	6	6	6	6	6	5	5	5	45
„ grecki	—	—	—	—	6	6	5	5	22
„ niemiecki	—	3	3	4	3	3	2	2	20
Historja	—	—	3	2	3	3	3	3	17
Geografja	3	3	2	1	—	—	1	—	10
Przyrodoznawstwo	2	2	—	4	2	3	—	—	13
Fizyka	—	—	2	—	—	—	4	4	10
Matematyka	6	4	4	4	3	3	3	2	29
Prop. filozofji	—	—	—	—	—	—	—	2	2
Rysunki	2	2	2	2	—	—	—	—	8
Ćwiczenia cielesne	3	3	3	3	3	3	3	3	24
Razem	29	29	31[1]	31[1]	31[1]	31[1]	31[1]	31[1]	244

2. Gimnazjum realne.

Przedmiot nauczania	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Razem
Religja	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Język węgierski	5	4	4	3	3	3	3	3	28
„ łaciński	6	6	6	6	5	4	4	4	41
„ niemiecki	—	3	3	4	3	3	2	2	20
„ franc., ang. lub włoski .	—	—	—	—	5	5	4	4	18
Historja	—	—	3	2	3	3	3	3	17
Geografja	3	3	2	1	—	1	2	—	12
Przyrodoznawstwo	2	2	—	4	3	3	—	—	14
Fizyka	—	—	2	—	—	—	4	4	10
Matematyka	6	4	4	4	3	3	3	3	30
Prop. filozofji	—	—	—	—	—	—	—	2	2
Rysunki	2	2	2	2	1	1	1	1	12
Ćwiczenia cielesne	3	3	3	3	3	3	3	3	24
Razem	29	29	31[1]	31[1]	31[1]	31[1]	31[1]	31[1]	244

[1] Aby nie przekraczać czasu nauczania (od godz. 8 do 1) ogranicza się w kl. III—VIII naukę każdego przedmiotu w jednym dniu do 40 minut.

3. Szkoła realna.

Przedmioty nauczania	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Razem
Religja	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Język węgierski	5	5	3	3	3	3	3	3	28
„ niemiecki	5	5	3	4	3	3	2	2	27
„ franc., ang. lub włoski .	—	—	5	5	4	4	3	3	24
Historja	—	—	3	2	3	3	3	3	17
Geografja	3	3	2	1	—	—	1	2	12
Przyrodoznawstwo	2	2	—	—	3	3	3	—	13
Chemja	—	—	—	3	2	2	—	—	7
Fizyka	—	—	3	—	—	—	4	4	11
Matematyka	4	5	3	4	4	4	3	3	30
Rysunki i geom. wykr. (kreślenie)	3	2	2	2	2	2	2	2	17
Prop. filozofji	—	—	—	—	—	—	—	2	2
Rysunki	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Ćwiczenia cielesne	3	3	3	3	3	3	3	3	24
Razem	29	29	31[1]	31[1]	31[1]	31[1]	31[1]	31[1]	244

Nadzwyczajnemi obowiązkowemi przedmiotami we wszystkich trzech typach są: śpiew w kl. I i II po 1 godz. tygodniowo i nauka higjeny w kl. VII i VIII po 2 godz. tygodniowo w ciągu jednego półrocza.

Metoda nauczania.

Wydane w 1927 r. nowe „Wskazówki" dla nauczycieli wszystkich typów szkoły średniej zawierają szczegółowe wskazania co do metodycznego podziału i opracowania materjału naukowego poszczególnych przedmiotów. Wskazania te przedstawiają myśl przewodnią, uznaną za odpowiednią, i opierają się na praktycznie wypróbowanych zasadach, nie krępują jednak indywidualności nauczycieli i dozwalają im zawsze na okazanie osobistych zalet dydaktycznych. Celem „Wskazówek" jest zachęcić nauczycieli do studjowania ich specjalności z punktu widzenia dydaktyki i metodyki, dać im sposobność do badania związku ich przedmiotów z przedmiotami pokrew-

[1] Skrócone godziny nauki, jak w gimnazjum.

nemi i stale budzić świadomość, że tylko takie nauczanie może być efektywne, które opiera się na trwałej podstawie i któremu stale towarzyszy w najdrobniejszych szczegółach przemyślana metoda.

Do zapewnienia pomyślnych wyników nauczania służą urządzane co pół roku metodyczne narady, na których ustala się lekturę dzieł i tematy wypracowań piśmiennych, nadto kursy dokształcające dla nauczycieli, urządzane podczas feryj szkolnych. Do pogłębienia wiadomości fachowych służą czasopisma fachowe, znajdujące się obowiązkowo w bibljotece nauczycielskiej każdej szkoły.

Stosunek państwa do poszczególnych rodzajów szkół średnich.

Jak już w rozdziale o ustroju władz szkolnych zaznaczono, należy odróżnić na Węgrzech trzy rodzaje szkół: 1. Szkoły pozostające pod bezpośrednim zarządem państwa. Tu należą ze szkół średnich: 2 państwowe i 2 królewsko-katolickie gimnazja, 28 państwowych i 5 królewsko-katolickich gimnazjów realnych oraz 19 państwowych szkół realnych, razem 56 szkół. Państwowe szkoły średnie utrzymuje państwo, koszty utrzymania królewsko-katolickich gimnazjów pokrywa fundusz szkolny, utworzony z majątku rozwiązanego w 1773 r. zakonu Jezuitów. 2. Szkoły pozostające pod kierownictwem państwa. Tu należy 38 szkół: 29 katolickich, 3 żydowskie, 3 miejskie i 3 prywatne. Kompetencja ministra w tych szkołach odnośnie do wychowania i nauczania jest ta sama, co i w szkołach państwowych. Sprawy personalne należą do właścicieli szkół. 3. Szkoły stojące pod nadzorem państwa. Tu należą szkoły utrzymywane przez autonomiczne wyznania: 8 ewangelicko-reformowanych i 2 protestanckie gimnazja oraz 11 ewangelicko-reformowanych i 5 protestanckich gimnazjów realnych. Właściciele tych szkół posiadają zupełną autonomję w zarządzie szkół, — minister sprawuje tylko nadzór wychowawczo-dydaktyczny przez swych

delegatów (Starszych Dyrektorów Naukowych), mianowanych każdego roku.

Prawa szkół państwowych, t. zw. „prawo publiczności", przyznaje minister, jeżeli właściciel szkoły wypełnił ustawą przepisane warunki, któremi są: 1) zapewnienie dostatecznych środków materjalnych na prowadzenie szkoły, 2) odpowiadający wymogom higjeny i pedagogiki budynek szkolny i jego urządzenie, 3) plan naukowy odpowiadający co najmniej planowi szkół państwowych danego typu, 4) ustawowo przepisana liczba nauczycieli i odpowiednie kwalifikacje zawodowe nauczycieli.

O ile szkoła, posiadająca uprawnienie szkół państwowych, nie czyni zadość ustawowym warunkom, wówczas ministrowi przysługuje prawo po trzykrotnem bezskutecznem upomnieniu cofnąć przyznane prawa. Szkoła, pozbawiona praw, nie może wydawać świadectw, równoznacznych ze świadectwami szkół państwowych, i przeprowadzać egzaminów dojrzałości.

Stowarzyszeniom i osobom prywatnym wolno utrzymywać szkoły średnie oraz połączone z niemi internaty bez ubiegania się o jakiekolwiek uprawnienia. Takie szkoły prywatne i rozmaite kursy przygotowawcze pozostają również pod kontrolą władz szkolnych i muszą odpowiadać wyżej wymienionym warunkom ustawowym.

Ze 120 szkół średnich utrzymuje państwo tylko 48, pozostałych 72 utrzymują: fundusz szkolny, gminy wyznaniowe, gminy miejskie i związki. Dla szkół, których właściciele z rozmaitych powodów nie mogą opędzić kosztów utrzymania, a których działalność jest pożyteczna i dalsze istnienie wskazane, przeznacza państwo, w ramach budżetu, zasiłki roczne. Szkoły subwencjonowane przez państwo muszą spełniać szereg warunków, m. in. plan naukowy musi być ten sam, co w szkołach państwowych, nadto szkoła musi oddać do dyspozycji ministra pewną, określoną liczbę etatów nauczycielskich. Zasiłki państwowe służą albo na pokrycie niedoboru wydatków rzeczowych, albo na uzupełnienie uposażenia wysokości poborów nauczycieli państwowych. Wobec znacznego zubożenia szkół niepaństwowych po wojnie, szkoły te mogą pokry-

wać najwyżej 5—40% uposażeń nauczycieli, skutkiem czego przypada państwu w udziale pokrycie 95—60% uposażeń nauczycieli szkół niepaństwowych. Wydatek państwa na ten cel wyniósł w 1928/29 r. 2.908.857 pöngo.

Dyrektorów i nauczycieli szkół niepaństwowych wybiera lub mianuje właściciel szkoły, władze szkolne przyjmują wybór, względnie nominację do wiadomości, o ile nie są one sprzeczne z przepisami ustawowemi.

B. Żeńskie: gimnazja, licea, kolegja.

Pierwszą szkołą żeńską w znaczeniu szkoły średniej była „państwowa szkoła średnia", założona w 1875 r. w Budapeszcie. Celem tej szkoły było udzielanie dziewczętom takiego wykształcenia ogólnego, któreby, odpowiadając ich płci i społecznym stosunkom, przygotowywało do dalszego życia, a zarazem było równoznaczne z wykształceniem, udzielanem chłopcom w gimnazjach i szkołach realnych. Rozwój tej szkoły zachęcił komunalnych i wyznaniowych właścicieli szkół do tworzenia podobnych szkół.

W 1895 r. na podstawie królewskiego dekretu dopuszczano kobiety do studjów uniwersyteckich (medycyna, filozofja, farmacja), zezwalając im równocześnie na zdawanie egzaminów dojrzałości w gimnazjach męskich w charakterze uczennic prywatnych.

W następnym roku zezwolono na tworzenie, obok żeńskich szkół średnich, gimnazjalnych kursów żeńskich, które, począwszy od 1901 r., przekształcały się stopniowo na gimnazja żeńskie.

Następstwem reformy męskich szkół średnich w 1924 r. była reforma gimnazjów żeńskich, uskuteczniona ustawą w 1926 r.

Ustawa ta opiera się na trzech zasadach: na rozgraniczeniu rodzajów szkół średnich żeńskich, równouprawnieniu szkół odnośnie do studjów wyższych i uwzględnianiu indywidualności kobiecej przy wyborze typu szkoły.

Obok gimnazjum żeńskiego wprowadziła ustawa nowy typ — liceum bez łaciny, którego podstawę dydaktyczną tworzą języki nowożytne i nauki przyrodnicze. Jednolitość wykształcenia zapewnia w dostatecznej mierze jednakowy program nauczania przedmiotów „narodowych" w obu typach. Różnorodność typów nie przedstawia co do wyboru zawodu żadnych trudności, a to dzięki jednakowym uprawnieniom obu typów przy wstępie do szkół wyższych, nadto dozwolone jest przechodzenie z jednego typu do drugiego na podstawie egzaminu wstępnego.

Podział gimnazjum żeńskiego na wymienione dwa typy, mające na celu przygotowanie dziewcząt do studjów wyższych, nie rozwiązuje jednak problemu kształcenia dziewcząt w zupełności. Istnieje potrzeba utworzenia jeszcze takiej szkoły żeńskiej, w którejby córki zamożniejszych rodziców, nie mające aspiracyj do studjów wyższych, mogły otrzymać wykształcenie, umożliwiające im rozwinięcie działalności w rodzinie, gospodarstwie domowem i w życiu społecznem. Zadanie to ma spełniać przekształcona „żeńska szkoła średnia" pod nową nazwą „kolegjum żeńskiego". Służyć ma ona tym wszystkim przeciętnie uzdolnionym dziewczętom, które dążą do osiągnięcia ogólnego wykształcenia w szerszym zakresie.

Gimnazja i licea żeńskie mają za zadanie udzielić dziewczętom średniego wykształcenia ogólnego w duchu religijnomoralnym i narodowym oraz usprawnić je w ten sposób do pracy umysłowej, potrzebnej do studjów wyższych. Oprócz wspólnych, narodowych przedmiotów nauczania, zadanie to spełnia w gimnazjum żeńskiem przedewszystkiem język łaciński i języki nowożytne, w liceum — szerzej i głębiej ujęta nauka języków nowożytnych i nauk przyrodniczych.

Obowiązkowe przedmioty nauczania i ich wymiar unaoczniają tabelki podane na str. 250. Zwolnień od tych przedmiotów niema. Jedynie z powodu fizycznych braków może mieć miejsce zwolnienie z ćwiczeń cielesnych, rysunków i śpiewu.

Do przedmiotów nadobowiązkowych musi należeć: w gim-

nazjum — język grecki i literatura, w liceum — język łaciński i literatura.

Gimnazjum żeńskie.

Przedmioty nauczania	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Razem
Religja	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Język węgierski	5	5	4	3	3	3	3	3	29
„ łaciński	—	—	5	5	5	5	5	5	30
„ niemiecki	4	4	3	3	3	3	3	2	25
„ francuski	—	—	—	—	5	4	3	3	15
Historja	—	—	3	2	3	3	3	3	17
Geografja	3	3	2	2	-	—	—	2	12
Przyrodozn., chemja, higjena .	3	3	—	—	2	3	3	—	14
Fizyka	—	—	—	2	—	—	3	4	9
Matematyka	4	4	3	3	3	3	3	2	25
Prop. filozofji	—	—	—	—	—	—	—	2	2
Rysunki	2	2	2	2	2	2	—	—	12
Śpiew	2	2	2	2	—	—	—	—	8
Ćwiczenia cielesne	3	3	2	2	2	2	2	2	18
Razem	28	28	28	28	30	30	30	30	232

Liceum żeńskie.

Przedmioty nauczania	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Razem
Religja	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Język węgierski	5	5	3	3	4	4	3	4	31
„ niemiecki	4	4	3	3	4	4	3	3	28
„ franc., ang. lub włoski .	—	—	4	5	5	4	3	3	24
Historja	—	—	3	2	3	4	3	3	18
Geografja	3	3	2	2	—	—	—	2	12
Historja sztuki	—	—	—	—	2	2	2	2	8
Przyrodozn., chemja, higjena .	3	3	2	—	3	3	4	—	18
Fizyka	—	—	—	2	—	—	3	4	9
Matematyka , ...	4	4	3	3	3	3	3	3	26
Prop. filozofji	—	—	—	—	—	—	2	2	4
Rysunki	2	2	2	2	1	1	—	—	10
Śpiew. . . . . , . . .	2	2	2	2	1	1	—	—	10
Ćwiczenia cielesne	3	3	2	2	2	2	2	2	18
Razem	28	28	28	28	30	30	30	30	232

Przy porównaniu przedmiotów nauczania tych szkół z przedmiotami szkół męskich można zaraz stwierdzić, że liceum żeńskie, w którem w miejsce łaciny wchodzą: język francuski, względnie angielski lub włoski, nie jest naśladownictwem szkoły realnej. Swoisty charakter liceum polega na tem, że stosownie do estetycznych zainteresowań duszy kobiecej uwzględnia plan naukowy języki nowożytne i przedmioty „artystyczne" szerzej, aniżeli to ma miejsce w gimnazjum, gdy tymczasem liczba godzin przyrodoznawstwa nie jest większa, aniżeli w gimnazjum.

Ponieważ po reformie żeńskie szkoły średnie zostały przekształcone przeważnie na licea, kulturalne nastawienie węgierskiego wychowania żeńskiego będzie w przyszłości literacko-artystyczne.

Liczba sił nauczycielskich żeńskich musi co najmniej odpowiadać liczbie klas, względnie oddziałów. Nauki gimnastyki może udzielać w szkole żeńskiej tylko nauczycielka.

Kolegja.

Zadaniem trzeciego typu średniej szkoły żeńskiej — kolegjum — jest udzielenie wykształcenia ogólnego, któreby specjalnie uwzględniało swoisty zawód kobiecy, jej rolę w rodzinie i społeczeństwie. Kolegjum jest przeto szkołą drugorzędną, której uczennice dążą do osiągnięcia wyższego wykształcenia, lub też, z wyłączeniem uniwersytetu i politechniki, pragną poświęcić się studjom na innych wyższych uczelniach.

Rozkład przedmiotów i godzin przedstawia tabelka na str. 252.

Przedmiotami nadobowiązkowemi są: inne języki nowożytne, stenografja, nauka pisania na maszynie, muzyka i t. d. Ponieważ kolegjum jest szkołą więcej praktyczną i łatwiejszą, zakres materjału jest mniejszy, aniżeli w gimnazjum i liceum. Po skończeniu klasy ósmej uczennice zdają egzamin dojrzałości.

Kolegjum.

Przedmioty nauczania	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Razem
Religja	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Język węgierski	4	3	3	3	3	3	3	3	25
„ niemiecki	3	3	3	3	3	3	3	3	24
„ franc., ang. lub włoski .	—	—	3	3	3	3	3	3	18
Historja	—	—	—	3	3	3	3	3	15
Geografja	3	2	2	—	—	—	2	2	11
Przyrodozn. chemja, higjena .	—	2	2	2	2	2	3	—	13
Fizyka	—	—	—	—	—	—	3	3	6
Matematyka	3	3	3	2	2	2	2	2	19
Psychologja i pedagogika . .	—	—	—	—	—	—	—	3	3
Rysunki i historja sztuki . . .	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Nauka o gospodarstwie . . .	—	—	—	2	2	2	—	—	6
Roboty ręczne	2	2	2	2	2	2	—	—	12
Śpiew	2	2	2	2	2	2	—	—	12
Ćwiczenia cielesne	3	3	2	2	2	2	2	2	18
Razem	24	24	26	28	28	28	28	28	214

Plany naukowe dla żeńskich szkół średnich.

Odrębny charakter szkół żeńskich znajduje swój wyraz również i w odrębnych planach naukowych dla szkół żeńskich. Nowe plany, wydane po reformie szkół, starają się o przystosowanie się we wszystkiem do swoistych rysów psychiki kobiecej. Zarówno w wyborze lektury, tak łacińskiej jak i węgierskiej oraz języków nowożytnych, swoisty zakres potrzeb zainteresowania duszy kobiecej jest stale uwzględniany.

Statystyka.

Ze 156 szkół średnich przypada na żeńskie 36 szkół. Z 13 gimnazjów żeńskich jest tylko 1 państwowe, z 22 liceów — 8 państwowych. Ilość szkół średnich wyznaniowych żeńskich wynosi 61,1%. Sił nauczycielskich jest 747.

R. Wex.

(D. c. n.)

Z MATERJAŁÓW USTAWODAWCZYCH

DEKRET KRÓLEWSKI

z 4 lutego 1929, Nr. 164,

o zatwierdzeniu Statutu Królewskiej Akademji Włoch.

(Gazeta urzędowa Królestwa Włoskiego Nr. 54, numer publikacji 892).

Załącznik.

STATUT KRÓLEWSKIEJ AKADEMJI WŁOCH.

Rozdział I.

Ustrój i cele Akademji.

Art. 1.

Królewska Akademja Włoch, powołana do życia królewskiem rozporządzeniem z mocą ustawy z 7 stycznia 1926, nr. 87, zmienionem ustawą z 25 marca 1926, nr. 496, zajmuje się zasadniczo, zgodnie ze wskazaniami ustawy:

a) badaniem i roztrząsaniem najważniejszych zagadnień, dotyczących nauki, literatury i sztuki;

b) ogłaszaniem z własnej inicjatywy memorjałów (prac) i komunikatów przygotowanych przez akademików;

c) ogłaszaniem w całości lub w streszczeniu prac, komunikatów i not nadesłanych przez cudzoziemców do Akademji, a uznanych za godne ogłoszenia staraniem samej Akademji;

d) popieraniem i kierowaniem poszukiwań i opisu najważniejszych zasobów rękopiśmiennych i drukarskich, znajdujących się w bibljotekach i archiwach włoskich oraz w bibljotekach i archiwach cudzoziemskich, o ile interesują historję myśli i kultury włoskiej;

e) rozdawnictwem nagród zachęcających, przewidzianych w art. 35 ustawy z 7 września 1925, nr. 1950, o prawie autorskiem;

f) nadawaniem stypendjów dla doskonalenia się w kraju i zagranicą;

g) zakładaniem i zarządzaniem fundacyj dla nadawania nagród za prace naukowe, literackie i artystyczne;

h) wspomaganiem zapomocą zasiłków i ewentualnie pensyj, czasowych lub dożywotnich, literatów, naukowców i artystów o ogólnie uznanych zasługach, jakoteż ich rodzin, którzy nie korzystają z innych zaopatrzeń ze Skarbu Państwa.

Pensje czasowe i dożywotnie, o których mowa pod literą h) niniejszego artykułu, winny być uchwalone na zgromadzeniu generalnem Akademji drogą tajnego głosowania większością dwu trzecich głosów i zatwierdzone przez Szefa Rządu, Pierwszego Ministra Sekretarza Państwa.

Akademja może także mieć pieczę nad publikacjami specjalnemi i nadzwyczajnemi.

Na żądanie Szefa Rządu, Pierwszego Ministra Sekretarza Państwa, Akademja udziela Rządowi opinji o najważniejszych zagadnieniach, odnoszących się do nauki, literatury i sztuki.

Art. 2.

Akademja dzieli się na cztery oddziały: nauk moralnych i historycznych; nauk fizykalnych, matematycznych i przyrodniczych; literatury; sztuki.

Każdy oddział składa się z 15 akademików.

Rozdział II.

Urzędy akademickie.

Art. 3.

Akademja ma prezesa, czterech wiceprezesów, sekretarza i administratora, mianowanych z pośród akademików.

Prezes, wiceprezesi, sekretarz i administrator stanowią Radę akademicką.

Wiceprezesi są wybierani po jednym przez każdy oddział i przewodniczą oddziałowi, do którego należą.

W każdym oddziale jest nadto sekretarz, mianowany z pośród akademików odnośnego oddziału.

Prezes, wiceprezesi, sekretarz Akademji i administrator, jakoteż sekretarze oddziałów pozostają na urzędzie przez pięć lat i mogą być ponownie powołani.

Kto obejmuje urząd w ciągu pięciolecia, zachowuje go na pozostały okres czasu, przez który dzierżyłby ten urząd jego poprzednik.

Art. 4.

Prezes reprezentuje Akademję, zwołuje i przewodniczy posiedzeniom Akademji na walnem zgromadzeniu i na zebraniach Rady akademickiej; ustala porządek dzienny posiedzeń Rady akademickiej; podpisuje protokóły posiedzeń, którym przewodniczy; troszczy się o wykonanie uchwał Akademji i Rady akademickiej.

Prezes może także zwoływać pojedyncze oddziały i, skoro zjawi się na posiedzeniu, obejmuje przewodnictwo.

W przypadku nieobecności lub przeszkody po stronie prezesa czynności jego wykonywa wiceprezes najstarszy nominacją na ten urząd, — w razie równości starszeństwa — najstarszy nominacją na akademika, — a w razie równości tego ostatniego starszeństwa — najstarszy wiekiem.

Art. 5.

Wiceprezesi zwołują i przewodniczą dotyczącym oddziałom, ustalają porządek dzienny posiedzeń, podpisują odnośne protokóły i starają się o wykonanie uchwał oddziału.

W przypadku nieobecności lub przeszkody po stronie wiceprezesa czynności jego wykonywa akademik najstarszy przynależnością do oddziału, a w razie równości starszeństwa najstarszy wiekiem.

Art. 6.

Sekretarz Akademji pełni funkcje sekretarza na zebraniach Akademji, na walnem zgromadzeniu i w Radzie akademickiej, prowadzi protokóły odnośnych posiedzeń i podpisuje je wraz z prezesem, wykonywa inne obowiązki ewentualnie zlecone mu przez prezesa oraz kieruje biurem sekretarjatu.

W przypadku nieobecności lub przeszkody po stronie sekretarza Akademji czynności jego wykonywa sekretarz oddziału najstarszy nominacją na ten urząd, w razie równości starszeństwa najstarszy nominacją na akademika, — a w razie równości także tego ostatniego starszeństwa — najstarszy wiekiem.

Art. 7.

Administrator zajmuje się administracją Akademji stosownie do uchwał Rady akademickiej, przygotowuje preliminarz budżetu i program jego wykonania, stara się o ściągnięcie dochodów, podpisuje zlecenia i przekazy wypłat, które, o ile mają zobowiązywać Akademję, są podpisywane też przez prezesa.

Art. 8.

Sekretarze oddziałów pełnią funkcje sekretarzy na zebraniach odnośnego oddziału, prowadzą protokóły dotyczących posiedzeń i podpisują je wraz z wiceprezesem, wykonywują inne obowiązki ewentualnie im zlecone przez odnośnych wiceprezesów, oraz kierują biurami sekretarjatów oddziałów.

W przypadku nieobecności lub przeszkody po stronie sekretarza czynności jego wykonywa jeden z akademików oddziału najstarszy nominacją, a w razie równości starszeństwa najstarszy wiekiem.

Art. 9.

Nominacji na wszystkie urzędy akademickie dokonywa się po uprzedniej desygnacji przez Akademję dekretem królewskim na wniosek Szefa Rządu, Pierwszego Ministra Sekretarza Państwa, i Ministra Oświecenia Publicznego po wysłuchaniu Rady Ministrów.

Desygnacyj celem nominacyj na urzędy akademickie dokonywa się, zgodnie z przepisami następnych 10 i 11 artykułów, w drodze przedstawienia do nominacji trzech nazwisk na każdy urząd. Nominacja ta musi być dokonana z pośród osób desygnowanych.

Art. 10.

Desygnacyj dla nominacji prezesa, sekretarza i administratora dokonywa Akademja na tajnem posiedzeniu walnego zgromadzenia drogą oddzielnych wyborów z tajnem obliczaniem głosów.

Każdy akademik oddaje głos na jedno tylko nazwisko; uważa się za desygnowanych na każdy urząd tych trzech akademików, którzy otrzymali przy pierwszem obliczeniu głosów największą ich ilość; ilość ta musi być równa co najmniej czwartej części głosujących.

Jeżeli zaś tą drogą nie otrzymano dla każdego urzędu trzech kandydatów, którzyby osiągnęli taką ilość głosów, przystępuje się do ściślejszego wyboru celem uzupełnienia trójki. W głosowaniu przy ściślejszym wyborze głosy winny być — biorąc podwójną liczbę miejsc, na które ma się desygnować, — oddane na tych akademików, którzy przy pierwszem obliczeniu głosów otrzymali największą liczbę głosów.

Art. 11.

Desygnacyj dla nominacji wiceprezesów i sekretarzy oddziałów dokonywa Akademja na walnem zgromadzeniu według przepisów poprzedniego artykułu o desygnacjach prezesa, sekretarza i administratora Akademji.

Głosy zaś mogą być oddane tylko na akademików proponowanych z każdego oddziału przez odnośnego przewodniczącego i sekretarza.

Każdy oddział formułuje wnioski, o czem mowa w ustępie poprzednim, na tajnem posiedzeniu w drodze głosowania z tajnem obliczeniem głosów. Każdy akademik oddaje głos na jedno tylko nazwisko, a wnioskiem są objęci ci akademicy — w liczbie nie mniejszej od trzech, a nie wyższej od pięciu, — którzy przy pierwszem obliczeniu głosów otrzymali największą ilość głosów, byle tylko dosięgała ona piątej części głosujących. Jeżeli zaś tą drogą nie otrzymano trzech kandydatów, którzyby osiągnęli taką ilość głosów, przystępuje się do ściślejszego wyboru celem uzupełnienia trójki — stosownie do przepisów ostatniego ustępu poprzedniego artykułu.

Rozdział III.

Wybór akademików.

Art. 12.

Kiedy zawakuje krzesło akademickie, oddział, w którym otwarł się wakans, przystępuje na tajnem posiedzeniu do zbadania kwalifikacyj kandydatów, proponowanych przez akademików oddziału.

Następnie przystępuje się do głosowania i tajnego obliczenia głosów — oddzielnie dla każdego kandydata, oraz formułuje się listę kolejną kandydatów, którzy w głosowaniu otrzymali bezwzględną większość głosów.

Wniosek ostateczny oddziału obejmuje kandydatów, którzy otrzymali największą liczbę głosów. Nie może ich być mniej niż trzech, a więcej niż pięciu.

Art. 13.

Wniosek oddziału przedkłada się Akademji na tajnem posiedzeniu walnego zgromadzenia. Na wspomnianem zgromadzeniu jeden z akademików, wyznaczony przez oddział proponujący z pośród tych jego członków, którzy uczestniczyli w posiedzeniu, na którem sformułowano wnioski, — referuje kwalifikacje i zasługi każdego kandydata.

Po wysłuchaniu sprawozdań przystępuje się do głosowania oraz tajnego obliczenia głosów. Każdy akademik może podać na swej kartce trzy nazwiska z pośród proponowanych przez oddział.

Uważa się za desygnowanych tych trzech, którzy otrzymali największą ilość głosów, byle tylko nie była ona niższa od bezwzględnej większości głosujących.

Jeżeli zaś tą drogą nie otrzymano trzech kandydatów, którzyby osiągnęli taką większość, a proponowanych przez oddział jest więcej niż trzech, przystępuje się do ściślejszego wyboru celem uzupełnienia trójki. W głosowaniu przy ściślejszym wyborze każdy akademik głosuje na tyle nazwisk, ile w celu desygnowania potrzeba do uzupełnienia trójki, — głosy zaś mogą być oddane tylko na tych, w conajwyżej podwójnej liczbie desygnacyj, którzy przy pierwszem obliczeniu głosów otrzymali największą ilość głosów.

Gdyby proponowanych kandydatów oddziału było trzech, i przy pierwszem obliczeniu głosów nie otrzymali oni wszyscy trzej większości przepisanej dla uznania za desygnowanych, albo też w głosowaniu przy wyborze ściślejszym, o czem mowa w ustępie poprzednim, nie udałoby się uformować trójki, — każdy akademik ma możność zaproponować kandydata, przedstawiając jego kwalifikacje i zasługi. Następnie przystępuje się do głosowania według przepisów ustanowionych w poprzednich ustępach, z ograniczeniem do kandydatów potrzebnych dla skompletowania trójki.

Art. 14.

Do ważności zebrań Akademji i oddziałów, na których winno się przystępować do formowania wniosków i desygnacyj, o czem mowa w artykule 10, 11, 12 i 13, potrzeba obecności w urzędzie dwu trzecich akademików.

Art. 15.

Co do desygnacyj Akademji czy to na urzędy akademickie, czy to dla nominacyj na wakujące miejsca, należy przestrzegać ścisłej tajności. Protokół posiedzenia, na którem przystąpiono do desygnacyj, jakoteż sprawozdania o kwalifikacjach i zasługach desygnatów, o czem mowa w art. 13 niniejszego statutu, podpisane — pierwszy przez prezesa i sekretarza — drugie zaś przez nich oraz przez sprawozdawcę, — przedkłada się bezpośrednio Szefowi Rządu, Pierwszemu Ministrowi Sekretarzowi Państwa.

Rozdział IV.

Zgromadzenia.

Art. 16.

Akademja odbywa walne zgromadzenia, albo też zgromadzenia oddziałowe.

Porządek dzienny posiedzeń Akademji na walnem zgromadzeniu ustala Rada akademicka.

Wszystkie uchwały — z wyjątkiem należących po myśli art. 18 niniejszego statutu do właściwości Rady akademickiej — podejmuje się na walnem zgromadzeniu.

Pojedyńcze oddziały badają i rozważają materjały dotyczące przedmiotu, należącego do właściwości oddziału, i przekazują wnioski pod obrady Akademji na walnem zgromadzeniu.

Art. 17.

W każdym roku Akademja odbywa na walnem zgromadzeniu kilka posiedzeń publicznych, na których:

a) przyjmuje się uroczyście nowomianowanych akademików;
b) odczytuje się w całości lub w streszczeniu najważniejsze prace, dokonane przez akademików w ciągu roku;
c) odczytuje się komunikaty o pracach, nadesłanych Akademji przez cudzoziemców, a uznanych za zasługujące na wyróżnienie ich ze strony samej Akademji;
d) podaje się do wiadomości — wraz z krótkiem uzasadnieniem — świadczenia, nagrody, stypendja, pensje, udzielone przez Akademję, jakoteż wynik konkursów ogłoszonych przez samą Akademję.

Na ostatniem posiedzeniu publicznem roku prezes wygłasza ogólne sprawozdanie łączne z działalności rozwiniętej przez Akademję w ciągu roku.

Rozdział V.

Administracja Akademji.

Art. 18.

Rada akademicka sprawuje administrację Akademji; podejmuje uchwały w sprawie preliminarza budżetowego i programu jego wykonania, przygotowanych przez administratora dla przedłożenia ich do zatwierdzenia Akademji, jakoteż w sprawie zmian w budżecie, które stały się konieczne w ciągu roku budżetowego; podejmuje uchwały w sprawie wydatkowania rozporządzalnych sum, przyjmowania zapisów i darowizn, oraz w sprawie wszczynania i popierania działań w sądzie.

Art. 19.

Rok budżetowy zaczyna się pierwszego lipca każdego roku, a kończy się 30 czerwca roku następnego.

Budżet roczny i program jego wykonania, przygotowany przez administratora, uchwalony przez Radę akademicką i zatwierdzony przez Akademję, jakoteż zmiany w budżecie przygotowane przez Radę akademicką, a zatwierdzone przez Akademję, przedkłada się do wglądu Ministrowi Oświecenia Publicznego.

Rozdział VI.

Postanowienia specjalne i przejściowe.

Art. 20.

Przy pierwszem ustaleniu ustroju Akademji dokona się nominacji na wszystkie urzędy akademickie w drodze dekretu królewskiego na wniosek Szefa Rządu, Pierwszego Ministra Sekretarza Państwa, i Ministra Oświecenia Publicznego po wysłuchaniu Rady Ministrów.

Art. 21.

Przydziału do poszczególnych oddziałów pierwszych trzydziestu akademików, którzy mają być mianowani według brzmienia art. 8 ustęp pierwszy rozporządzenia królewskiego z mocą ustawy z 7 stycznia 1926, nr. 87, dokonywa się w dekrecie nominacyjnym tych akademików.

Taki przydział będzie dokonany w ten sposób, by utworzyć dwa oddziały po 8 i dwa po 7 akademików.

Przyjęcie na posiedzeniu publicznem (art. 17 lit. a) akademików nie odnosi się do pierwszych 60 nominatów.

Art. 22.

Postępowanie, przepisane w niniejszym statucie dla desygnacji kandydatów na miejsca niezajęte, — będzie zachowane także w odniesieniu do

nominacyj trzydziestu akademików, o których mowa w ustępie drugim art. 8 rozporządzenia królewskiego z mocą ustawy z 7 stycznia 1926, nr. 87.

Miejsca, które mają być obsadzone w każdym roku — według przepisu wymienionego ustępu — będą podzielone przez prezesa Akademji między poszczególne oddziały w ten sposób, by o ile można wyrównać liczbę akademików przeznaczonych dla każdego oddziału.

Desygnacje winny być dokonane przez oddziały i obejmować ogółem dla każdego oddziału liczbę desygnatów potrójną na każde krzesło, które ma być obsadzone.

Art. 23.

Regulamin ustali przepisy w sprawie:

a) wykonania niniejszego statutu,

b) układania budżetu i programu jego wykonania,

c) ustanowienia, organizacji i funkcjonowania biur sekretarjatu.

Pierwszy regulamin będzie zatwierdzony dekretem Szefa Rządu, Pierwszego Ministra Sekretarza Państwa, po wysłuchaniu Ministra Oświecenia Publicznego, na wniosek prezesa Akademji.

Późniejsze zmiany niniejszego statutu, jakoteż regulaminu, winny być uchwalone przez Akademję na walnem zgromadzeniu i zatwierdzone — o ile chodzi o statut — dekretem królewskim na wniosek Szefa Rządu, Pierwszego Ministra Sekretarza Państwa, i Ministra Oświecenia Publicznego, a o ile chodzi o regulamin — dekretem Szefa Rządu, Pierwszego Ministra Sekretarza Państwa, po wysłuchaniu Ministra Oświecenia Publicznego.

Art. 24.

Bibljoteka Akademji będzie wspólna z bibljoteką Akademji Umiejętności. Prezesowie obu Akademij ustalą w drodze porozumienia przepisy o wspólnej administracji i używaniu bibljoteki.

Art. 25.

Przy pierwszem uruchomieniu urzędów dokona nominacji urzędników prezes Akademji za przyzwoleniem Szefa Rządu, Pierwszego Ministra Sekretarza Państwa.

Przełożył z włos. *K. D.*

Z PIŚMIENNICTWA

Ernest H. Shideler. Group life and social problems. New York, Henry Holt and Company, 1929. 8⁰. Str. VIII + 467.

Książka Shidelera, przeznaczona dla najwyższej klasy szkoły średniej, stanowi amerykański odpowiednik naszych podręczników nauki o Polsce współczesnej i dlatego jest dla nas interesująca. Oddaje ona bardzo dobrze różnicę pomiędzy nauką o Polsce współczesnej a odpowiadającemi jej w Ameryce „social science", „social problems" lub „problems of American democracy".

Jak wynika z tytułu, tematem książki jest „życie zbiorowe i problemy społeczne". Na prostych przykładach z codziennego życia oraz na przykładach z rozwoju społecznego Ameryki autor zapoznaje ucznia z ogólnemi cechami zbiorowego życia, z jego procesami, z czynnikami więzi społecznej, organizacji i rozkładu. W ten sposób prowadzi ucznia do zrozumienia życia społecznego Stanów Zjednoczonych oraz jego problemów współczesnych.

W części pierwszej, p. t. „Jednostka i społeczeństwo", składającej się z dwóch rozdziałów, dowiaduje się uczeń o znaczeniu życia zbiorowego dla jednostki, o różnicy pomiędzy życiem społecznem zwierząt i ludzi, o roli współdziałania, o wpływie życia społecznego na osobowość i zachowanie się jednostki, o konfliktach wynikających z przynależności do różnych grup społecznych, o różnych typach grup, o naturalnych i kulturalnych czynnikach więzi społecznej. W tej części zapoznaje się uczeń ze znaczeniem dziedzictwa społecznego, zmian społecznych, ze znaczeniem i źródłami kultury, zwyczajów, obyczajów i instytucyj. Tutaj również spotyka się z państwem, jako jedną z instytucyj, t. j. „narzędzi, które zbiorowościom, jako pewnym całościom, zapewniają harmonijne działanie wszystkich jednostek dla wspólnej pomyślności".

W części drugiej, poświęconej „typom społeczeństwa", autor przedstawia na przykładzie jednej wsi Indjan amerykańskich życie społeczeństwa pierwotnego o tradycji ustnej, a na przykładach dwóch kolonij — społeczeństwo kolonistów-farmerów oraz społeczeństwo typu kolonji plantacyjnej. Przez porównanie tych różnych typów zapoznaje autor z proce-

sami formowania się społeczeństwa i organizowania się oraz ze znaczeniem różnych czynników naturalnych i kulturalnych (podłoża naturalnego i ekonomicznego, zwyczajów, prawa, wynalazków, tradycji, naśladownictwa i in.) dla struktury społeczeństwa i jego życia kulturalnego.

Część trzecia, p. t. „Nasze społeczeństwo: Naród amerykański", omawia czynniki rozwoju narodu amerykańskiego, jako jedności społecznej, ekonomicznej i politycznej. Rozdział pierwszy tej części, p. t. „Początki wielkiego społeczeństwa narodowego", traktuje o następujących zagadnieniach: Rozwój społeczeństw kolonjalnych w jedność polityczną. Różnorodność kolonij. Wzrost ludności. Wzajemna zależność kolonij. Przeszkody na drodze rozwoju jedności narodowej. Czynniki prowadzące do powstania formalnej organizacji federalnej. Najważniejsze etapy tworzenia formalnej jedności politycznej. Początki i rozwój jedności ekonomicznej. Zmiany ekonomiczne. Wynalazki mechaniczne. Zmiany w życiu społeczeństwa. Wzrost wzajemnej zależności. Drogi łączące Wschód z Zachodem. Kanały i drogi wodne. Drogi żelazne, lokomotywy i telegraf. Jedność ekonomiczna. Swoboda przesiedlania się a cechy charakteru amerykańskiego: duch demokracji, samodzielność, równość klas. Rozdział drugi tej części, p. t. „Dojrzewanie narodu", obejmuje zagadnienia: Stany Zjednoczone jako grupa. Wzrost zaludnienia. Wielość narodowości. Rozmieszczenie narodowości. Ekonomiczna jedność narodu. Produkcja i handel. Zajęcia i zawody. Naród rolników i przemysłowców. Inne zawody. Narodowa organizacja finansowa. Narodowy system komunikacji i przewozu. Koleje i kanały. Drogi i samochody. Telefon. Ameryka wzrastająca i dojrzewająca. Wiek dojrzewania. Zmiany i zagadnienia społeczne. Problemy narodowe. Cechy narodowe. Rozdział trzeci, p. t. „Nasz naród a inne narody", poświęcony jest stosunkom międzynarodowym.

Jak widać z powyższego, część trzecia książki zajmuje się społecznem życiem narodu, jako pewnego o r g a n i z m u. Omawiane są w niej różne czynniki jedności narodowej. Podłoże naturalne (geograficzne) jest tu rozpatrywane ze stanowiska życia zbiorowego narodu i o tyle tylko uwzględniane, o ile rzeczywiście wyjaśnia pewne właściwości tego życia. To samo dotyczy zagadnień ekonomicznych, które autor rozpatruje jako p e w n ą s t r o n ę ż y c i a n a r o d o w e g o.

Następnie w części czwartej, p. t. „Instytucje społeczne i różne strony narodowego życia", przechodzi autor do omówienia najważniejszych stron życia społecznego i instytucyj, jako organów organizmu narodowego. Poszczególne rozdziały poświęcone są „rodzinie amerykańskiej" (jej funkcjom biologicznym, społecznym i ekonomicznym), „szkole i wychowaniu", „ludności, rasom i narodowościom", „komunikacji i przewozowi", „amerykańskim miastom i życiu miejskiemu" oraz „amerykańskiemu życiu wiejskiemu i jego problemom".

Część piąta omawia „Wybrane zagadnienia z życia narodowego" i za-

wiera rozdziały o „oszczędności i ochronie budowy narodu" (głównie zagadnienia związane z ochroną życia, zdrowia i energji oraz ochroną naturalnych bogactw), o „socjaliźmie, komuniźmie i anarchiźmie" oraz o „niezdolnych do zarobienia na życie, ułomnych i przestępcach".

Część ostatnia, p. t. „Organizacja życia zbiorowego (group control), ludzka natura i kształtowanie się osobowości człowieka", stanowi reasumcję poprzednich rozważeń. W pierwszym rozdziale, p. t. „Potrzeba i natura organizacji grupy", traktuje autor o znaczeniu organizacji i regulacji życia zbiorowego, o typach, metodach i czynnikach wpływu (group control) oraz o funkcji i roli, jaką prawo i państwo odgrywają w życiu amerykańskiem. Rozdział drugi i ostatni, p. t. „Natura ludzka i kształtowanie się osobowości człowieka", poświęcony jest osobowości człowieka, jako wytworowi równocześnie biologicznemu i społecznemu i omawia rolę czynników dziedzicznych i społeczno-kulturalnych w kształtowaniu się osobowości.

Przedstawiliśmy szczegółowiej treść książki Shidelera, gdyż, pomimo zarzutów, jakie w szczegółach możnaby jej postawić, pod względem ogólnego ujęcia przedstawia ona typ podręcznika, do jakiego zbliżone być powinny nasze podręczniki nauki o Polsce współczesnej. Powinna to być nauka o społecznej, ekonomicznej i politycznej stronach zbiorowego życia narodu i państwa polskiego. Najwłaściwszą nazwą dla tego przedmiotu byłoby: „życie społeczne i jego problemy", taki bowiem powinien być zasadniczy temat nauki o Polsce współczesnej, wywołujący dotychczas tyle nieporozumień i dyskusyj. Geografja, która w nauce o Polsce zajmuje tak wiele miejsca, powinna stanowić osobny przedmiot, w zakresie zaś przedmiotu „życie społeczne i jego problemy" powinno być omówione podłoże naturalne (geograficzne) życia społecznego o tyle tylko, o ile wyjaśnia ono pewne właściwości naszego życia społecznego i ekonomicznego[1]. Obszerniej, niż dotychczas, powinno być potraktowane życie ekonomiczne (dotychczas pomijane zupełnie w niektórych podręcznikach). Uwzględnione być powinny również ważniejsze zagadnienia z biologji społecznej. Zagadnienia zaś związane z państwem powinny być ujęte na tle ogólnych procesów życia zbiorowego, a więc socjologicznie, a nie, jak dotąd, jako zbiór wiado-

[1] Przykładem właściwego, t. zn. antropogeograficznego, ujęcia zagadnień geograficznych w zakresie nauki o Polsce współczesnej służyć może najlepszy pod tym względem podręcznik Bujaka, Pazdry, Próchnickiego, Sobińskiego p. t. „Polska współczesna" (Nauka obywatelska), który zawiera również doskonałą część ekonomiczną. Niestety, jest on dla większości nauczycieli tego przedmiotu za trudny, gdyż nie otrzymują oni odpowiedniego przygotowania w tym kierunku na uniwersytetach. Aczkolwiek najlepszy, podręcznik ten również tylko ubocznie zajmuje się „zagadnieniami społecznemi".

mości o ustroju i administracji państwa. Nauka o Polsce współczesnej musi więc być ujęta socjologicznie, albo nie spełni swojego zadania. To, co obecnie usunięte jest na plan ostatni, a mianowicie zagadnienia społeczne, to powinno zająć miejsce naczelne.

Dr. Józef Chałasiński.

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

Revue Internationale du Cinéma Educateur.

(Wrzesień — grudzień, 1930).

Cztery ostatnie zeszyty za r. 1930 tego miesięcznika, wydawanego przez rzymski Międzynarodowy Instytut Kinematografji Kształcącej przy Lidze Narodów, zawierają treść bardzo interesującą. W poniższem sprawozdaniu zajmę się bliżej jedynie artykułami, mającemi bezpośredni związek z pedagogiką, względnie z życiem szkolnem.

Numer wrześniowy zawiera dwa artykuły — przeciwko kinematografowi dla młodzieży! Jeden z nich pochodzi z pod pióra psychjatry, dra Fabio Pennacchi, włoskiego lekarza dla nerwowo chorych. W swym artykule o wpływie kinematografu na młodzież wymienia on i opisuje pięć przypadków ciężkich chorób umysłowych lub nerwowych, powstałych wyraźnie pod wpływem kinematografu. W drugim artykule p. Marjanna Hoffman, przełożona zakładu wychowawczego w Budapeszcie, zajmuje się wpływem kinematografu na przestępczość młodzieży, zwłaszcza dziewcząt. Wymienia znów cały szereg wypadków, które nasuwają smutne refleksje, wśród nich wypadek, gdy 15-letnia służąca udusiła powierzone jej opiece dwuletnie dziecko, by bez przeszkód pójść do kina. Obydwa artykuły zaopatruje redakcja dłuższym przypiskiem, w którym przestrzega przed wysuwaniem zbyt daleko idących wniosków z faktów niewątpliwych, ale obserwowanych pod jednym tylko kątem widzenia; nawołuje też do wszechstronnego zbadania wszystkich czynników, wywołujących choroby umysłowe lub przestępczość w świecie współczesnym. Tylko dokładna statystyka wszystkich przyczyn, które mogą tu wchodzić w rachubę, mogłaby nas doprowadzić do pewnych wniosków.

W tymże numerze p. G. M. Coissac, dyrektor firmy Cinéopse, referuje o ciekawych i bardzo doniosłych dla nauki zdjęciach mikrokinematograficznych dra Jana Comandon i o jego nowem laboratorjum do tych zdjęć, utworzonem świeżo w Boulogne nad Sekwaną. — Prof. dr. C. E. Turner z Instytutu Technologicznego w Massachusetts zdaje sprawę z wyników pracy jednej firmy amerykańskiej, poświęcającej się produkcji filmów szkolnych (Eastman Teaching Films Inc.). Filmy te, znane jako „classroom films", tyczą się przedewszystkiem higjeny i biologji. Sądząc z opisu i z dołączonych reprodukcyj niektórych zdjęć, filmy te zasługiwałyby na wyświetlanie

w naszych szkołach. W kronice ciekawa jest w tym numerze notatka o kinematografji sowieckiej.

Numer październikowy jest mniej ciekawy. Artykuł Hiszpana Jorge Wils-Pradilla o kinie, jako czynniku nauczania i kultury, nie przynosi nic nowego. — Anglik p. Leonard Donaldson przedstawia zastosowanie kina w botanice, w medycynie, w nauczaniu higjeny i w szkole wogóle. — Ciekawy jest artykuł p. Alberta Helwiga z Poczdamu o możliwości zastosowania kinematografu do sprawdzania seansów spirytystycznych. — P. Ewa Elie zapytuje, czy dzieciom można pokazywać filmy wojenne. Z treści jej notatki widać, że jest wielką zwolenniczką filmów wojennych, zwłaszcza tak zwanych „dokumentalnych", jak znany film Leona Poirier „Verdun". Redakcja, zgodnie z tendencjami pacyfistycznemi Ligi Narodów, odpowiada bardzo ostrożnie, podkreślając niebezpieczeństwa, ostatecznie jednak skłania się do pokazywania dzieciom autentycznych zdjęć wojennych z odpowiedniemi komentarzami, ma jednak wątpliwości co do filmów wojennych „teatralnych". — P. Jonathan Serrans, urzędnik ministerjalny z Rio de Janeiro, przedstawia krótko usiłowania rządu brazylijskiego, wydane celem wprowadzenia kinematografu do szkół. Wydano tam zarządzenie, że w szkołach powszechnych, średnich i w niektórych zawodowych mają być sale dostosowane do aparatów projekcyjnych. W sierpniu 1929 r. zorganizowano w Rio de Janeiro wystawę filmu szkolnego.

W numerze listopadowym znajdujemy przedewszystkiem projekt scenarjusza A. Ehrlera, opartego na życiorysie Pestalozziego. W swych uwagach po tym artykule redakcja daje wyraz przekonaniu, że Pestalozzi, gdyby dożył naszych czasów, byłby napewno gorącym zwolennikiem wprowadzenia kinematografu do szkoły (!). — P. Louis Angé, profesor Wyższej Szkoły Handlowej w Paryżu, w artykule o psychologji i pedagogice filmu wychowawczego zestawia w sposób bardzo przekonywający wszystkie korzyści kinematografu szkolnego i rozprawia się z zarzutami jego przeciwników. Następnie daje ciekawe wskazówki metodyczne, tyczące się użycia filmu w szkole. — Dr. J. Hanauer proponuje sporządzenie klasyfikacji i katalogu filmów na zasadzie systemu decymalnego, stosowanego do klasyfikacyj bibljotecznych. Przy sposobności tego artykułu dowiadujemy się, że Międzynarodowy Instytut Kinematografji Kształcącej podjął już pracę nad skatalogowaniem wszystkich istniejących filmów kształcących i naukowych.

Dr. Walter Plugge, przedstawiciel niemieckiego związku przemysłowców kinematograficznych, referuje nową niemiecką ustawę o kontyngencie filmowym, ograniczającą nietylko produkcję, ale nawet wyświetlanie filmów zagranicznych. Wreszcie p. D. van Staveren, prezes centralnej komisji cenzury kinematograficznej w Holandji, przedstawia szczegółowo stan cenzury kinematograficznej w Holandji i w kolonjach i występuje z projektem jednolitych norm cenzury dla całego świata. W dziale informacyjnym

zwraca uwagę referat o filmie naukowym szwajcarskim, przedstawiający wycieczkę słynnego lotnika szwajcarskiego Mittelholzera aeroplanem z Zurychu do Afryki nad szczyt Kilimandżaro. Fotografje wyglądają bardzo interesująco.

Numer grudniowy zawiera artykuł wstępny o kinie i naukowej organizacji pracy, napisany przez p. Alberta Thomas i przez p. Sante de Sanctis, profesora psychologji eksperymentalnej uniwersytetu w Rzymie. Obaj mówią o dużem znaczeniu kina dla metod badawczych, dostosowanych do naukowej organizacji pracy, ale profesor Sante de Sanctis wypowiada przy tej sposobności sporo głębokich uwag o znaczeniu kulturalnem i wychowawczem kinematografu. Znamiennem jest, że, jego zdaniem, wpływ wychowawczy filmu, zwłaszcza w dziedzinie wychowania moralnego, jest ograniczony. Zasady wychowania narodowego i wychowania społecznego są różne w różnych społeczeństwach. Jeszcze rozmaitsze są zasady wychowania moralnego w ścisłem tego słowa znaczeniu, choćby w związku z różnemi kodeksami moralności różnych wyznań religijnych. Trudno więc określić granice, w jakich dany film może być uznany za moralny. Natomiast autor zwraca z naciskiem uwagę na możliwość studjowania i doskonalenia pracy umysłowej przy pomocy kinematografu, który tu, zdaniem jego, jest czynnikiem równie donicsłym, jak w dziedzinie organizacji pracy fizycznej. Prof. Sante de Sanctis wogóle stoi na stanowisku jedności pracy fizycznej i umysłowej ze stanowiska psychologji.

P. A. Colette, b. kierownik jednej ze szkół powszechnych w Paryżu, daje ciekawe wskazówki metodyczne w sprawie zastosowania kinematografu w szkolnictwie powszechnem i opisuje lekcję próbną z przyrody dla dzieci 10—11-letnich, przeprowadzoną przy pomocy pokazów kinematograficznych. — P. Erwin Wolfgang Nack prowadzi nas za kulisy produkcji filmów dla dzieci, opartych na baśniach. Z artykułu dowiadujemy się interesujących szczegółów o produkcji filmów „baśniowych", podjętych przez berlińską Ufę i przez towarzystwo „Märchen-Film-Produktion". — Dr. Moholy Nagy, entuzjasta nowych filmów rosyjskich, domaga się zerwania w filmie z „obrazem", a zastąpienia go efektami świetlnemi, które stworzą harmonję kolorów i gam chromatycznych przy pomocy nowej, śmiałej techniki. — James Corrie zapoznaje nas z propagandą współdzielczości, zorganizowaną w Indjach i na archipelagu Malajskim przez Anglję przy pomocy filmu.

Wreszcie redakcja czasopisma zestawia część wyników międzynarodowej ankiety na temat zmęczenia wzroku u młodzieży (wywołanego przez kino) na podstawie odpowiedzi, nadesłanych ze szkół włoskich. Ankieta opiera się na odpowiedziach 14.749 dzieci z większych miast i 4.912 z miast małych. Naogół na zmęczenie wzroku skarżą się najbardziej dzieci najmłodsze (poniżej lat 12, średnio 35% stwierdza zmęczenie). Przyczyn zmęczenia należy doszukiwać się na podstawie ankiety: a) w lichych apara-

tach projekcyjnych (miganie obrazów), b) w zniszczonych, starych filmach i c) w niewłaściwem tempie wyświetlania.

Charakteryzując treść czterech zeszytów, które są przedmiotem niniejszego sprawozdania, trzeba stwierdzić, że czasopismo „Revue Internationale du Cinéma Educateur" redagowane jest bardzo żywo i zawiera dużo interesujących artykułów, jakkolwiek nie wszystkie, oczywiście, stoją na równie wysokim poziomie. Trafiają się rzeczy banalne, choć wychodzące z pod pióra międzynarodowych wielkości. Słabą stroną czasopisma jest korekta, często niedokładna, zwłaszcza w tytułach i nazwach cudzoziemskich (niefrancuskich i niewłoskich). *tm.*

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

Młody Matematyk. Czasopismo dla młodzieży szkolnej. Wychodzi pod redakcją *A. M. Rusieckiego* przy współudziale *S. Straszewicza*. Adres Redaktora: A. M. Rusiecki, Warszawa, ul. Koszykowa 31, m. 5. Adres Administracji: Poznań, Al. Marcinkowskiego 22.

Rok I, Nr. 1, styczeń 1931. (Str. 16). Treść: Od Redakcji. — A. M. Rusiecki. Dola i niedola korca. — W. Wojtowicz. Sposoby elementarne wyznaczania maximum funkcji. — Kącik bez tytułu. — Rozwiązania zadań. Zadania.

Stefan Truchim. Szkice z dziejów szkolnictwa i kultury. Poznań. Nakł. Drukarni Mieszczańskiej T. A. w Poznaniu. 1930. Str. 139.

Dr. Mieczysława Miterzanka. Działalność pedagogiczna Adama ks. Czartoryskiego, generała ziem podolskich. — Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. Komisja do Badania Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce. Serja I: Prace Monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce. Nr. 8. — Nakł. N. T. P. Skł. główny: Książnica-Atlas. 1931. Str. VI + 340.

F. Śliwiński. Gimnazjum państwowe w Pińsku w 1919—1930 r. Zarys monografji szkoły. Pińsk. Nakł. Gimn. Państw. Druk. Ossolineum we Lwowie. 1930. Str. 303 + 3 nlb.

Stanisław Lewicki. Pamiętnik od r. 1897 do r. 1908, jako przyczynek do historji Odrodzenia Polski. Łuków. Drukarnia Wydziału Powiatowego. 1931. Str. 135 + 1 nlb.

Jan Planecki. Szkoły selekcyjne. Kraków. Nakł. autora. 1931. Str. 30.

Harcerstwo w szkole powszechnej 1921—1931 (Praca zbiorowa). Warszawa. Wyd. Wydz. Drużyn Szkół Powsz. Chor. Warsz. Z. H. P.

Dr. Tadeusz Bornholtz. Organizacja i technika pracy wychowawczej w szkole średniej. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. 1931. Str. 72 + 1 nlb.

Dr. Irena Pannenkowa. Współpraca domu ze szkołą w Ameryce Północnej. — Współpraca Domu i Szkoły w Dziele Wychowania Młodzieży. Bibl. wyd. star. Stow. Dyrektorów Pol. Szk. Śr. Państw. pod red. Dr. E. Łozińskiego. Nr. 5. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1931. Str. 19.

Wybrane zagadnienia oświatowe. Sześć referatów, wygłoszonych na Wszechświatowej Konferencji Oświaty Dorosłych w Cambridge. — Wydawnictwo Instytutu Oświaty Dorosłych. Nr. 71. — Warszawa. Skł. gł. w Inst. Ośw. Dorosłych, ul. Nowogrodzka 21. 1931. Str. 106.

Helena Radomska-Strzemecka. Monografja testu definicji. Studjum z zakresu logiki dzieci i młodzieży. — Nakł. Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. Skł. gł.: Książnica-Atlas. 1931. Str. 254.

S. M. Studencki. Jak obserwować dzieci. Program obserwacyj systematycznych oraz wskazówki dla nauczycieli, rodziców i wychowawców. — Z Praktyki Szkolnej. Nr. 12. — Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1931. Str. 59. — Dodatek: Arkusz obserwacyjny, opracowany przez Sekcję Psychologów Szkolnych przy Kole Psychologicznem im. Józefy Joteyko. Wyd. „Naszej Księgarni". 1931. Str. 23.

Dr. Stefan Frycz. Beletrystyka pajdologiczno-pedagogiczna. (Powieści, nowele, opowiadania, wspomnienia i t. p., zawierające postaci dziecięce i młodociane, typy nauczycieli i wychowawców, obrazy z życia w domu i w szkole). Zestawiono i opracowano dla Wakacyjnego Ogniska Humanistycznego w Toruniu. — Dodatek do Dzien. Urzęd. Kuratorjum Okręgu Szkolnego Pomorskiego. — Nakł. Dzien. Urz. Kuratorjum Okr. Szkol. Pomorskiego. Czcionkami Pomorskiej Drukarni Rolniczej w Toruniu. (1930). Str. 16. (Drukowano jako rękopis).

Tematy maturalne w szkołach średnich ogólnokształcących Rzeczypospolitej Polskiej 1930 r. Wydane staraniem Zarządu Głównego Stowarzyszenia Dyrektorów Pol. Szkół Średnich Państw. Rocznik IV. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. 1931. Str. 88.

Wymagania egzaminacyjne oraz podręczniki, polecane kandydatom na nauczycieli szkół średnich. Komisja Egzaminów Państwowych na Nauczycieli Szkół Średnich. Warszawa. Skł. gł.: Książnica-Atlas. 1931. Str. 51.

Walery Nowicki. Nauka języka polskiego w szkole powszechnej. Organizacja pracy, rozkład materjału, wskazówki meto-

dyczne, lekcje praktyczne. Część II. Oddział III. Odbitka z miesięcznika „Życie Szkolne". Włocławek. 1931. Str. 112.

Jan Biliński. Ćwiczenia słownikowe w związku z wypracowaniami piśmiennemi. — Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych i Metodycznych. Tom III. — Poznań. Nakł. Księgarni Szkolnej. 1931. Str. 71.

Jan Biliński. Omawianie obrazów w szkole. — Bibljoteka Dz. Ped. i Met. Tom IV. — Poznań. Nakł. Księgarni Szkolnej. 1931. Str. 84.

Dr. K. Sośnicki. Stanowisko geografji w systemach nauczania i wychowania. Odbitka z Czasopisma Geograficznego, Tom VIII, zesz. 4, 1930. — Zakłady Graficzne Sp. Akc. Książnica-Atlas we Lwowie. 1931. Str. 24.

Nina Bobieńska. Ćwiczenia w rysunku przestrzennym na terenie szkoły powszechnej i niższych klas gimnazjum. Z 59 rysunkami w tekście. — Z Praktyki Szkolnej. Nr. 11. — Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1931. Str. 115.

Michał Sowiński. Nauczanie robót ręcznych. Cz. II. Roboty z papieru, kartonu, tektury i pomoce naukowe. Przy układzie podręcznika współpracował Henryk Policht. W tekście 330 rysunków autora. Kraków. Nakł. autora. 1930. Str. 244 + 6 nlb.

Czesław Znamierowski. Prolegomena do nauki o państwie. — Podstawowe pojęcia teorji prawa. — Warszawa. Nakł. księgarni F. Hösicka. 1930. Str. 345.

Dr. Adam Benisz. Górny Śląsk w walce o polskość. Katowice. 1930. Str. 299 + 6 nlb. i tablica.

KRONIKA

CZTERNASTE POSIEDZENIE STAŁEJ KOMISJI MIĘDZYDEPARTAMENTOWEJ

W dniu 20 lutego b. r. pod przewodnictwem Podsekretarza Stanu, p. Kazimierza Pierackiego, odbyło się czternaste posiedzenie Stałej Komisji Międzydepartamentowej.

Przedmiotem obrad posiedzenia był referat p. Andrzeja Nowaka, Naczelnika Wydziału Budżetowo-Rachunkowego, o „wydatkach na oświatę w Polsce". W referacie omówione zostały sprawy następujące: 1) czynniki wpływające na wysokość i wzrost wydatków na oświatę w Polsce, 2) źródła wydatków i wysokość obciążenia na oświatę w Polsce, 3) analiza wielkości obciążenia wydatkami na oświatę w Polsce w stosunku do siły gospodarczej społeczeństwa, 4) zagadnienie przerzucania wydatków na oświatę, 5) porównanie wydatków oświatowych w Polsce z innemi krajami, 6) potrzeby oświatowe w Polsce i stopień ich zaspokojenia, 7) siła wzrostu potrzeb oświatowych w stosunku do społecznej zdolności powiększania świadczeń na oświatę i inne.

UTWORZENIE KATEDRY FILOLOGJI SKANDYNAWSKIEJ W UNIWERSYTECIE WARSZAWSKIM

W dniu 6 marca b. r. posłowie duński, norweski i szwedzki na audjencji u Pana Ministra W. R. i O. P. złożyli do rąk P. Ministra zebrany w trzech państwach skandynawskich „fundusz skandynawski" w sumie 12.000 dolarów w polskiej pożyczce stabilizacyjnej z 1927 r., mający przyczynić się, zgodnie z wolą ofiarodawców, do utworzenia i utrzymania katedry filologji skandynawskiej na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Warszawskiego, do ułatwienia polskiej młodzieży poznania trzech języków skandynawskich we własnym kraju, a tem samem do zacieśnienia węzłów kulturalnych między Polską a krajami skandynawskiemi.

P. Minister W. R. i O. P. prosił panów posłów, by zechcieli złożyć inicjatorom i ofiarodawcom „funduszu skandynawskiego" jego gorące podziękowanie i zakomunikował, że wydał już zarządzenie utworzenia katedry filologji skandynawskiej w Uniwersytecie Warszawskim.

Przy audjencji byli obecni Magnificencja Rektor Uniwersytetu Warszawskiego prof. dr. Mieczysław Michałowicz, Dziekan Wydziału Humani-

stycznego prof. dr. Oskar Halecki oraz wyżsi urzędnicy właściwego departamentu Ministerstwa W. R. i O. P.

KURS DOKSZTAŁCAJĄCY DLA LEKARZY SZKOLNYCH

Wydział Wychowania Fizycznego i Higjeny Szkolnej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w porozumieniu z Kierownikiem Poradni Wychowania Fizycznego przy II klin. chor. wewn. Uniwersytetu Warszawskiego urządza w czasie od 13 kwietnia do 24 maja b. r. kurs dokształcający dla lekarzy szkolnych czynnych oraz dla kandydatów na lekarzy szkolnych na temat: Fizjologja i patologja wieku młodzieńczego.

Program.

	Godzin
I. Zagajenie kursu.	
II. Zagadnienia z dziedziny medycyny wewnętrznej:	
a) Zasadnicze pojęcie o konstytucji. *Doc. Dr. Włodzimierz Filiński*	2
b) O wydzielaniu wewnętrznem i jego znaczeniu, szczególnie w okresie dojrzewania. *Dr. Zdzisław Gorecki*	2
c) Zarys czynności układu wegetatywnego wraz z próbami badania tego układu. *Dr. Eleonora Reicher*	3
d) O przemianie materji przy nauce z uwzględnieniem gimnastyki i sportu. *Dr. Eleonora Reicher*	3
e) O budowie i wskaźnikach budowy. *Dr. Mieczysław Urlik* .	2
f) O oddychaniu. *Dr. Zdzisław Gorecki*	2
g) O znaczeniu sposobu oddychania dla wyczynu sportowego. *Dr. Zbigniew St. Lewicki*	1
h) Narząd krążenia a praca fizyczna (z ćwiczeniami). *Dr. Eleonora Reicher*	7
i) O wczesnem rozpoznawaniu gruźlicy. *Dr. Janina Misiewicz*	2
j) Zasady gimnastyki leczniczej. *Dr. Jadwiga Titz*	3
k) Wskazania i przeciwwskazania do ćwiczeń cielesnych z punktu widzenia medycyny wewnętrznej. *Dr. Eleonora Reicher*	2
III. Zagadnienia z dziedziny chirurgji. *Doc. Dr. Adolf Wojciechowski.*	
a) Błędy postawy budowy, wady rozwojowe i inne	3
b) Schorzenia chirurgiczne, ważne dla lekarza ze stanowiska wychowania fizycznego	6
c) Wskazania i zakres stosowania gimnastyki leczniczej . .	5
d) Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach chirurgicznych . .	2
e) Kiedy dziecko powinno być zwolnione z ćwiczeń cielesnnych w związku z cierpieniem chirurgicznem i na jak długo . .	2
IV. Seminarjum dyskusyjne i zamknięcie kursu	3
Razem	50

Wykłady odbywać się będą w II klin. chor. wewn. U. W. Szpital Dzieciątka Jezus, Nowogrodzka 59.

Wykład Doc. Wojciechowskiego III-e (w dn. 21 maja, w czwartek) odbędzie się w sali konferencyjnej Min. W. R. i O. P., Aleja Szucha 23.

Zapisy przyjmuje Wydział Wychowania Fizycznego i Higjeny Szkolnej Min. W. R. i O. P., Al. Szucha 23, w godzinach biurowych. Wpisowe wynosi 10 zł. Pozatem kurs jest bezpłatny.

KASY CHORYCH A POMOC LEKARSKA DLA DZIATWY SZKOLNEJ

W dobrze zrozumiałym własnym interesie, w myśl zasady, że ważniejszą rzeczą jest zapobieganie chorobom niż ich leczenie, Kasy chorych rozpoczęły współpracę z samorządami w dziale opieki higjeniczno-lekarskiej na terenie szkoły. Wszak, po pierwsze, dziatwa szkolna to często dzieci osób ubezpieczonych, mających prawo do świadczeń, a po drugie — to przyszli pracownicy i klienci Kas chorych. Im będą zdrowsi, tem mniej potrzebować będą świadczeń. Na pierwszym planie Kasy chorych ułatwiają pomoc dentystyczną dziatwie szkolnej, tak np. Warszawska Kasa Chorych opłaca 15 lekarzy-dentystów szkolnych, pracujących po cztery godziny dziennie w gabinetach dentystycznych szkolnych, urządzonych kosztem miasta w nowych budynkach szkół powszechnych. Taż Kasa ponosi koszta wysłania około 3.000 dziatwy szkolnej na kolonje lecznicze i wypoczynkowe. Łódzka Kasa Chorych opłaca pięciu lekarzy-dentystów, pracujących po pięć godzin dziennie w gabinetach dentystycznych, urządzonych kosztem Wydziału Kultury i Oświaty Magistratu m. Łodzi. Krakowska Kasa Chorych świeżo podjęła się opłacania pięciu lekarzy szkolnych w szkołach dokształcających rzemieślniczych. Te piękne zapoczątkowania w akcji leczniczo-zapobiegawczej rozszerzą niewątpliwie Kasy chorych na organizację poliklinik szkolnych, kolonij i półkolonij letnich oraz na akcję dożywiania dziatwy szkolnej.

ODCZYTY TOWARZYSTWA EDUKACJI NARODOWEJ

I.

Towarzystwo Edukacji Narodowej zorganizowało cykl odczytów o celu i zadaniach rozmaitych gałęzi szkolnictwa, zapraszając na prelegentów b. kuratora dr. Antoniego Ryniewicza (o szkolnictwie powszechnem), profesora uniwersytetu dr. Bogdana Nawroczyńskiego (o szkolnictwie średniem), b. ministra, rektora dr. Bolesława Miklaszewskiego (o szkolnictwie zawodowem) i profesora uniwersytetu dr. Zygmunta Łempickiego (o szkolnictwie wyższem).

Pierwszy z zamierzonych odczytów odbył się dnia 21 lutego b. r. w sali Towarzystwa Naukowego, w której zgromadziło się liczne i poważne audytorjum. P. Ryniewicz w części pierwszej swego odczytu wykazywał, że nowożytna szkoła powszechna w dzisiejszem tego słowa znaczeniu jest wytworem dopiero XIX wieku. Ze szkoły zawodowej, jaką właściwie w wiekach średnich była każda szkoła początkowa, stawała się ona zwolna szkołą ogólnokształcącą. Reformacja, absolutyzm i gwałtowna ewolucja społeczna, ekonomiczna i umysłowa z początków XIX wieku były głównemi bodźcami tego rozwoju. Cel ogólnokształcący określają ustawy szkolne wielu państw nowożytnych; są jednak i takie państwa, które uważają, że cel szkoły powszechnej jest sam przez się zrozumiały i, chcąc uniknąć niebezpieczeństwa, jakie zawierają dla prawa publicznego określenia zbyt ogólnikowe, nie definjują ustawowo celów szkoły powszechnej, wyrażając go pośrednio przez organizację szkoły i określenie celów nauczania poszczególnych przedmiotów. Do tych państw należy i Polska.

Można jednak, a nawet należy rozważać cele szkoły powszechnej niezależnie od planu nauczania, mianowicie rozważać je z punktu widzenia socjologji wychowania. Szkoła wszelka, a przedewszystkiem szkoła powszechna, rozważana pod tym kątem widzenia, przedstawia się nam jako olbrzymia organizacja, mająca ważne zadanie przygotowania przyszłych obywateli. Zależnie od epoki, podtrzymuje ona istniejący porządek społeczny i ustrój państwowy lub też w razie przewrotów jest ona przedewszystkiem używana przez czynniki kierujące jako środek do przekształcenia społecznego i politycznego społeczeństwa. Każdy rząd, który zamierza oprzeć się na nowych podstawach, zaczyna od przebudowy gruntownej szkolnictwa. Na udowodnienie tego twierdzenia prelegent cytował niezmiernie ciekawe przykłady z dziejów szkolnictwa z czasów rewolucji francuskiej, Napoleona III, współczesnej Rumunji, Bułgarji, Italji faszystowskiej i Rosji sowieckiej.

Najlepszym i najbardziej znanym przykładem jest walka o „szkołę jednolitą", prowadzona w ostatnich latach w różnych państwach europejskich. Poza hasłami pedagogicznemi i zawodowemi kryją się w tej walce zagadnienia natury społecznej. Występują one i u nas, lecz, naogół biorąc, odgrywają one rolę drugorzędną w naszych dyskusjach około tego zagadnienia. Inaczej jest we Francji, gdzie w ostatnich latach zwolennicy „szkoły jednolitej" prowadzą wyjątkowo namiętną kampanję. I tu prelegent poddał analizie kilka najważniejszych projektów francuskich reformy szkolnej. We wszystkich tych projektach wnioskodawcy uzasadniają swe stanowisko z wyjątkową jasnością dążeniem do przebudowy społecznej i politycznej, podkreślając przez to rolę socjalną szkoły.

Mając na oku tę rolę szkoły, należy zwalczać powszechne u nas mniemanie, że zajmowanie się kwestjami, tyczącemi się przebudowy szkoły, to rzecz nauczycieli, oświatowców, co najwyżej rodziców, natomiast sze-

rzyć opinję, że z kwestjami temi łączy się jak najściślej sprawa przyszłości państwa, jego struktury społecznej, narodowej i politycznej i że z tego względu powinni być niemi przejęci wszyscy myślący obywatele.

KURS BIBLJOTEKARSKI

Poradnia Bibljoteczna Warszawskiego Koła Związku Bibljotekarzy Polskich organizuje 6-tygodniowy kurs bibljotekarski od dnia 9 kwietnia do dnia 21 maja b. r.

Kurs przeznaczony jest dla czynnych już pracowników bibljotek ogólnokształcących, instruktorów oświatowych i poważnych kandydatów do pracy bibljotekarskiej w bibljotekach ogólnokształcących, którzy posiadają co najmniej 6-miesięczną praktykę bibljotekarską oraz pewne wyrobienie w dziedzinie pracy społeczno-oświatowej.

Kurs, organizowany na zlecenie Ministerstwa W. R. i O. P., jest bezpłatny. Dla umożliwienia pobytu w Warszawie kandydatom zamiejscowym Ministerstwo wyznacza stypendja w wysokości 250 zł. na osobę. Liczba stypendjów i uczestników ściśle ograniczona.

Podania o przyjęcie na kurs z dołączeniem kopij świadectw szkolnych oraz treściwego życiorysu, własnoręcznie napisanego, z zaznaczeniem rodzaju, miejsca i lat pracy bibljotekarskiej, należy składać najpóźniej do dnia 15 marca b. r. w lokalu Poradni Bibljotecznej. Do podania należy dołączać znaczek pocztowy na odpowiedź, która udzielona będzie w drugiej połowie marca b. r.

Bliższych informacyj udziela Poradnia Bibljoteczna w poniedziałki, środy i piątki od godz. 9 do 11 rano.

Adres Poradni: Warszawa, ul. Nowogrodzka 21 m. 51. Tel. 840-93.

JĘZYK POLSKI ZAGRANICĄ

W zeszycie 2-im Oświaty i Wychowania z r. b. podana była garść wiadomości o nauce języka polskiego w szkołach niektórych państw zagranicznych. Pisano tam, że w gimnazjach jugosłowiańskich teoretycznie obowiązuje nauka jednego z trzech języków słowiańskich: polskiego, czeskiego lub rosyjskiego, przyczem wybór języka przysługuje uczniowi, że jednak z powodu braku nauczycieli, władających polszczyzną, nauka naszego języka narazie nie została uruchomiona.

Obecnie sprawa weszła na tory realizacji. Mianowicie dr. Stanisław Papierkowski, polonista, przebywający w Belgradzie na studjach, zorganizował kurs języka polskiego w jednem z gimnazjów belgradzkich, na który zapisało się narazie 20 uczniów. Pozatem dr. Papierkowski prowadzi także kurs w Lidze polsko-jugosłowiańskiej dla członków Ligi, będąc równocześnie lektorem języka i literatury polskiej na Uniwersytecie w Belgradzie.

Ale nie koniec na tem. Potrzeby kulturalne Polaków tamtejszych, których jest w Jugosławji kilkanaście tysięcy (zwłaszcza w Bośni), skłoniły belgradzkie Ministerstwo Oświecenia do zorganizowania nauki języka polskiego również w seminarjum nauczycielskiem w Banja-Luce (Bośnia). Z nauki tej będą korzystali zarówno rdzenni Jugosłowianie, jak Polacy, obywatele jugosłowiańscy, którzy po ukończeniu wymienionego seminarjum wraz z nauką języka polskiego będą mogli uczyć dzieci polskie w szkołach ich ojczystego języka. Na nauczyciela polskiego w seminarjum w Banja-Luce został upatrzony p. Piotr Ciecińśki z Bydgoszczy. *Dr. I. W.*

FUNDACJA KOŚCIUSZKOWSKA W AMERYCE

Fundacja pod tą nazwą powstała z inicjatywy prof. Stefana Mierzwy dla uczczenia 150-ej rocznicy przybycia Tadeusza Kościuszki do Ameryki i zasług położonych przez niego dla wolności Stanów Zjednoczonych oraz zacieśnienia węzłów przyjaźni, zawiązanej między Stanami a Polską. Celem fundacji jest okazywanie pomocy finansowej przez nadawanie stypendjów studentom z Polski, pragnącym studjować w Ameryce, i studentom z Ameryki, pragnącym studjować w uniwersytetach w Polsce. Wybór kandydatów dokonywany jest na zasadzie ich kwalifikacyj naukowych, umysłowych i moralnych przez instancje naukowe (uniwersyteckie).

Fundusz żelazny, którego odsetki są przeznaczone na te stypendja, ma wynosić miljon dolarów; z drugiej strony, niezbędne są fundusze na wydatki bieżące organizacji. Już dotychczas w ciągu pięciu lat istnienia fundacji złożono 150.000 dolarów, które dają 8.000 dolarów rocznie dochodu, przeznaczonego na stypendja. Na wydatki bieżące przyznają zasiłki sami Amerykanie, m. i. znany przyjaciel Polski Samuel M. Vauclin, prezes wielkich zakładów przemysłowych Baldwin Locomotive Works, złożył na ten cel 25.000 dolarów i zebrał wśród swych przyjaciół drugie tyle.

Kierownictwo fundacji spoczywa w rękach Zarządu (Board of Trustees) i Rady Narodowej (National Council) w charakterze doradczym. Do Zarządu należą: Willis H. Booth, wiceprezes jednego z największych banków w Ameryce, Guaranty Trust Company of New York, pułk. Cedric E. Fauntleroy, twórca eskadry Kościuszkowskiej w Polsce podczas wojny z bolszewikami 1920 r., Guy E. Tripp, prezes zakładów przemysłowych Westinghouse Electric and Manufacturing Company, dr. Henry N. Mac Cracken, rektor kolegjum Vassar College, Stefan P. Mierzwa, profesor uniwersytetu w Drake (Iowa), Paweł Monroe, znakomity pedagog i profesor uniwersytetu Columbia oraz wspomniany już Samuel Vauclin.

Do Rady Narodowej, mającej charakter doradczy, należy około 100 osób z pośród najwybitniejszych Amerykanów, wychodztwa polskiego i z Polski.

Sekretarzem Zarządu i dyrektorem administracyjnym jest prof. Mierz-

wa. Według umieszczonego w „Ilustrowanym Kurjerze Krakowskim" sprawozdania prof. Mierzwy, bawiącego niedawno w Polsce, działalność fundacji jest nadzwyczaj sprężysta i płodna. Już dotychczas korzystało z fundacji 41 stypendystów, w czem 35 Polaków na studjach w Ameryce i 6 Amerykanów na studjach w Polsce. Rocznie udziela się 6—10 stypendjów; najwyższa kwota stypendjum wynosi 1.200 dolarów.

Przedmiotem studjów Polaków w Ameryce są głównie gałęzie naukowe, szczególnie tam rozwinięte, jak naukowa organizacja pracy, inżynierja, chemja, ekonomja, bankowość, administracja szkolna, psychologja stosowana. Studenci amerykańscy studjują w Polsce szczególnie język polski, literaturę, historję Polski, sztukę i jej historję.

Stypendyści amerykańscy studjowali w Krakowie i Warszawie, Polacy zaś w Ameryce w następujących uniwersytetach: Harvarda w Bostonie, Yale w New Haven (Connecticut), Columbia w Nowym Jorku, w Chicago, Baltimore, Pittsburgu i Drake.

Fundacja Kościuszkowska przeprowadza także wymianę profesorów między Stanami Zjednoczonemi a Polską: do tej pory byli prof. Dyboski w Ameryce i prof. Kelly w Krakowie, gdzie studjował literaturę polską.

Działalność prof. Dyboskiego w Stanach Zjednoczonych była bardzo owocna i pozostawiła świetne wrażenie u Amerykanów. Wygłosił on tam około 200 odczytów, które ujmowały słuchaczy zarówno głębokością ujęcia, jak przystępną i piękną formą językową [1].

Co do pobytu prof. Kelly'ego w Krakowie, to wydał on, obok studjów nad literaturą, owoc niezwykle ciekawy i oryginalny w formie cyklu powieści, osnutych na tle dawnych i nowszych dziejów Polski. Pierwsza z tego cyklu powieść p. t. „The Trumpeter of Cracow" (Trębacz krakowski) stała się najpoczytniejszą powieścią młodzieży amerykańskiej w 1928 r. i została premjowana przez Związek Księgarzy Amerykańskich; miarą jej rozpowszechnienia jest sześć dotychczasowych wydań (w ciągu dwóch lat) w 50.000 egzemplarzy. Dalsza część tej powieści, już opracowana, nosi tytuł „The Blacksmith of Vilna" (Kowal wileński). Trzecia część tej trylogji będzie osnuta na tle Lwowa.

Są to owoce działalności, z których Fundacja Kościuszkowska może być dumna. Przyczynia się ona do rozszerzenia znajomości prawdziwej Ameryki i do lepszego poznania Polski, jej dziejów, jej stanu obecnego, stanowiska w historji i zasług dla cywilizacji.

Zadania Fundacji Kościuszkowskiej tem się nie wyczerpują. Założyła ona bibljotekę polską, mającą być źródłem studjów i badań nad Polską na miejscu i przyczyniającą się do prostowania błędnych mniemań i po-

---

[1] Owocem podróży prof. Romana Dyboskiego jest niezmiernie interesująca książka jego p. t. Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Wrażenia i refleksje (Książnica-Atlas, 1930). *(Przyp. red.).*

glądów, szerzonych o Polsce przez jej przeciwników politycznych. Wpłynie także niewątpliwie na treść podręczników amerykańskich, omawiających stosunki narodowe w Europie, przez szersze i autentyczne uwzględnienie prawdziwego obrazu Polski historycznej i współczesnej.

Energja i rozmach typowego self-made-mana, jakim jest prof. Mierzwa, który dzięki osobistym wysiłkom jedynie zdobył sobie tak poważne stanowisko intelektualne i moralne w nowym świecie, jest poręką dalszego rozkwitu Fundacji Kościuszkowskiej i jej zasług dla Polski. *A. Z.*

POŻAR KOLEGJUM POLSKIEGO W CAMBRIDGE SPRINGS

W dniu 21 stycznia 1931 r. szkolnictwo polskie w Stanach Zjednoczonych poniosło dotkliwą stratę. Pożar zniszczył doszczętnie Kolegjum Związku Narodowego Polskiego w Cambridge Springs (Pensylwanja). Uczelnia ta, założona w 1912 r., posiadała prawa i program amerykańskich „high schools", t. j. szkół średnich. Wykłady odbywały się w języku angielskim, w polskim zaś — religja, język i literatura polska oraz historja i geografja Polski. Prócz szkoły średniej, Kolegjum obejmowało szkołę przygotowawczą i instytut rzemieślniczy.

Pożar, powstały wskutek krótkiego spięcia, zniszczył zabudowania szkolne wraz z bursą i bibljoteką oraz archiwum; pozostały tylko zgliszcza. Mimo to energiczna dyrekcja zakładu, pod kierunkiem prof. Mierzwy, nie przerwała nauki. Rozmieściwszy dzieci po hotelach, prowadzi lekcje w lokalach prowizorycznych, przystępując równocześnie energicznie do odbudowy gmachu.

Należy życzyć wychodztwu polskiemu w Stanach Zjednoczonych, by pożyteczna placówka oświatowa odzyskała jak najrychlej godną siebie siedzibę. *W.*

WYKŁADY O POLSCE

Staraniem p. Z. L. Zaleskiego, delegata Ministerstwa W. R. i O. P. do spraw naukowych we Francji, został zorganizowany w Ecole des Hautes Etudes Sociales w Paryżu cykl wykładów z zakresu spraw polskich p. t. La Pologne et le Problème Baltique. Wygłoszenia tych wykładów podjął się dr. Henryk de Montfort, sekretarz Akademji Nauk Moralnych i Politycznych. W razie powodzenia tego kursu w bieżącym roku akademickim wykłady o Polsce będą prowadzone stale. Szkoła Wyższych Nauk Politycznych, założona w 1900 r., jest jedną z najpoważniejszych uczelni tego typu w Europie; wykładają w niej przeważnie członkowie ciała profesorskiego Sorbony i wybitni przedstawiciele świata naukowego (prawnicy, politycy, publicyści). Szkoła składa się z trzech wydziałów: 1) Szkoły społecznej (prezes Komitetu naukowego prof. Karol Seignobos), 2) Szkoły wyższych

studjów międzynarodowych (prezesi Juljan Luchaire, b. dyrektor Instytutu Międzynarodowego Współpracy Intelektualnej, oraz prof. Seignobos), 3. Szkoły dziennikarskiej (prezes Albert Michaud, docent Sorbony). *A. Z.*

POLONICA SZWAJCARSKIE

Pierre Bovet, profesor uniwersytetu genewskiego, który, zaproszony przez Ministerstwo W. R. i O. P., wygłosił w grudniu 1930 r. na kursie dyrektorów szereg ciekawych odczytów, zamieścił w „L'Educateur", organie Towarzystwa Pedagogicznego Szwajcarji romańskiej, Nr. 3 (z 31. I. 1931), wrażenia ze swego pobytu w Polsce p. t. „Cinq jours à Varsovie".

Umotywowawszy obszernie faktami swój bardzo dodatni sąd o szkolnictwie w Polsce, znany nam już z zamieszczonego w zeszycie 1 artykułu (str. 79—80), zwrócił uwagę na dawny kontakt Szwajcarji z Polską, trwający już od lat wielu, związany z nazwiskami takiemi, jak Kościuszko (Solura), Mickiewicz (Lozanna), Sienkiewicz (Vevey) i t. d., wspomniał o Bobkowskiej, Nakwaskim, a wreszcie o p. Reichenbach-Pieczyńskiej, Szwajcarce-Polce, która swą sympatję dla nowej ojczyzny utrwaliła 10-letniem tajnem nauczaniem ludności wiejskiej. Z serdecznych słów, jakie poświęcił dzieciom wrzesińskim, widzimy, że i historja martyrologji polskiej nie jest prof. Bovet obca. *E. A. K.*

ANKIETY O METODACH SZKOLNYCH

Międzynarodowe Biuro Wychowania (B. I. E.) w Genewie rozpisało ankiety o pracy szkolnej w grupach i o samorządzie szkolnym w różnych krajach. Dla zbadania tych kwestyj w Polsce Ministerstwo W. R. i O. P. rozesłało do wszystkich Kuratorjów Szkolnych opracowane przez B. I. E. kwestjonarjusze w przekładzie polskim, na które zgromadzone już odpowiedzi w liczbie około 100 o pracy szkolnej w grupach i około 400 o samorządzie szkolnym (tak szeroko rozpowszechnionym u nas) stanowią bogaty materjał, który po opracowaniu da należyty, na źródłach oparty obraz stanu tych spraw w Polsce. Wyniki tej pracy będą ogłoszone w „Oświacie i Wychowaniu". *A. Z.*

B. I. E. W OSTATNIM KWARTALE 1930 R.

Wydany świeżo biuletyn Międzynarodowego Biura Wychowania (B.I.E.) w Genewie (Nr. 1, r. 1931) zawiera w zwykłych rubrykach (Działalność Biura, Dokumenty i badania, Ruch wychowawczy, Bibljografja) obfite informacje, z których wyjmujemy najciekawsze. Działalność informacyjna Biura jest coraz większa i coraz bardziej urozmaicona; w ostatnich trzech miesiącach 1930 r. zwracano się do Biura z zapytaniami w następujących spra-

wach: egzaminy, koedukacja, nauka ortografji w szkołach o francuskim języku nauczania, wychowanie seksualne, wychowanie estetyczne, kształcenie nauczycieli, wychowanie moralne, szkoły średnie we Francji i Niemczech po wojnie i t. d. Niektóre pytania wymagają przeprowadzenia dłuższych studjów lub specjalnych ankiet. Na żądanie polskiego Ministerstwa W. R. i O. P. Biuro przeprowadza ankietę w sprawie dni wolnych od zajęć w szkołach powszechnych i średnich w różnych krajach, w sprawie organizacji wewnętrznej ministerstw oraz ich wydawnictw urzędowych. Z publikacyj Biura mają się ukazać w najbliższym czasie monografje o „Szkolnictwie w Polsce", o „Organizacji oświecenia publicznego w 54 krajach" oraz „Rocznik Międzynarodowego Biura Wychowania". Do wszystkich tych wydawnictw Ministerstwo W. R. i O. P. (Wydział Sprawozdawczy) dostarczyło obfitych materjałów.

Akcja Biura w kierunku propagandy Ligi Narodów i szerzenia idei współpracy międzynarodowej znajduje wyraz w nowym (czwartym) kursie dla nauczycieli, poświęconym tym zagadnieniom, a mającym się odbyć w czasie od 3 do 8 sierpnia r. b. w Genewie. Kurs będzie obejmował wykłady wybitnych przedstawicieli Międzynarodowego Biura Wychowania, Międzynarodowego Biura Pracy, Komisji Współpracy Intelektualnej i in. (Piaget, Bovet, Ferrière, Butts, Rossello, Phelan, Reynold, Gallavresi i in.) oraz zajęcia praktyczne.

Biuletyn zawiera wiadomości, dotyczące propagandy pokoju w różnych krajach (Szwajcarji, Francji, Niemczech, Stanach Zjednoczonych i Japonji). Akcja ta odbywa się nietylko w formie kursów i odczytów dla zaznajomienia z hasłami i organizacją Ligi Narodów, lecz również w formie faktycznego zbliżenia i wzajemnego zaznajomienia między przedstawicielami różnych narodów, zwłaszcza między młodzieżą (wymiana młodzieży, korespondencja, przekłady dzieł literackich).

Zwłaszcza sprawa lektury młodzieży zajmuje Biuro, które dąży do ułożenia jakiejś powszechnej bibljografji najlepszych książek dla młodzieży; książki te przez przekłady na języki światowe mogłyby powiększyć zasób literatury, wskazanej przez względy pedagogiczne, rugując tem samem książki niewłaściwe. Niewątpliwie i polska literatura dla młodzieży mogłaby zasilić korzystnie ten wykaz, i Biuro otrzymało już z Polski pewne wskazówki w tym kierunku. *A. Z.*

WYSTAWA KOLONJALNA W PARYŻU

Od maja do października r. b. ma się odbyć w Paryżu międzynarodowa wystawa kolonjalna, zakrojona na olbrzymią miarę. Umieszczona w części lasku de Vincennes na obszarze 110 hektarów, połączona dogodną komunikacją z miastem (nowa linja „metro", liczne kursy tramwajowe i autobusowe, statki parowe), obejmie ta wystawa następujące działy: mu-

zeum stałe (marynarka, awjacja, prehistorja, numizmatyka, filatelistyka, rolnictwo i górnictwo, sztuka, higjena, opieka społeczna, szkolnictwo, historja krajów), przemysł eksportowy franouski, kolonje francuskie z licznemi budowlami, odtwarzającemi słynne pod względem artystycznym gmachy egzotyczne z Madagaskaru, Indochin i Afryki Zachodniej, wreszcie sekcje zagraniczne, obejmujące Belgję, Stany Zjednoczone, Holandję, Włochy i Portugalję. Wystawa ma obfitować w atrakcje, jak ogród zoologiczny, obchody wojskowe, sportowe, lotnicze, ludów egzotycznych, kinematografy (100 kilometrów filmów z kolonij francuskich). Nadto mają się odbyć liczne kongresy (rolniczy, lekarski, izb handlu kolonjalnego, filatelistyczny i inne).

Hasło, wydrukowane na ulotkach propagandowych wystawy, trafnie określa korzyści, jakie mogą osiągnąć jej goście: „podróż naokoło świata w ciągu jednego dnia". Kierownictwo wystawy zapewnia znaczne udogodnienia komunikacyjne i pobytowe członkom kongresów i stowarzyszeń oraz wycieczkom szkolnym. Wystawa, prócz sfer gospodarczych, powinna zainteresować również koła nauczycielskie i akademickie. *A. Z.*